

Overgang frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsonalevar – endepunkt eller vendepunkt?

Bruk av meldeskjema som del av prosedyrane i prosessen i overgangen til og i tilrettelegging av opplæringa – vidaregåande skule.

Dag Rune Kvalsund



Masteroppgåve i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitskaplege fakultet, Institutt for
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

HAUST 2009

© Forfatter

År

Tittel

Forfatter

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Tittel

Overgang frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsoneslevar – endepunkt eller vendepunkt? Bruk av meldeskjema som del av prosedyrane i prosessen i overgangen til og i tilrettelegging av opplæringa – vidaregåande skule.

Bakgrunn og føremål med oppgåva

Bakgrunnen for oppgåva er Buskerud fylkeskommune si innføring av ny overgangsordning og endra søknadsprosedyrar for spesialundervisning. Desse endringane innebar at elevar med tilretteleggingsbehov som søkte ordinært inntak til vidaregåande skule skulle få lagt ved søknaden eit meldeskjema til mottakaraskulen med informasjon om elevane sine faglege og sosiale føresetnader og behov for tilrettelegging. Dette gjaldt både elevar som hadde hatt spesialundervisning i grunnskule og elevar som grunnskulen meinte burde følgjast opp i vidaregåande skule. Utdanningsavdelinga i Buskerud fylkeskommune ved Utdanningssjefen, ønskte å vite meir om den nye overgangsordninga samt korleis oppfølging av 'gråsoneslevgruppa' etter dei nye søknadsprosedyrane og overgangsordninga med meldeskjema B fungerte. Denne satsinga har bakgrunn i visjonar om å utvikle reiskap for å kunne tilby betre tilrettelegging, samt redusere fråfallsprosenten i vidaregåande skule. Meir kunnskap om korleis overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule artar seg for 'gråsoneslev'- gruppa kan såleis ha nytteverdi på ulike nivå i utdanningssystemet – både for avgjerdstakarar på fylkeskommunalt hald, tilsette i skulesystemet og brukarar.

Problemstilling

Overgang frå grunnskule til vidaregåande skule for 'gråsoneslevar'. Korleis kan bruken av meldeskjema som del av prosedyrane i prosessen påverke overgangen til og tilrettelegginga av opplæringstilbodet i vidaregåande skule for denne elevgruppa?

Metode

Utgangspunktet for studien min var at eg ville få meir kunnskap om overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande for gråsoneslevar og korleis ein nytta meldeskjema som del av prosedyrane i denne prosessen. Empiriske data om overgangen og sentrale aktørar sine erfaringar og kunnskapar om desse fenomena ligg slik til grunn for val av metodisk tilnærming. For å nå denne målsettinga har eg valt å nytte kvalitativ tilnærming og longitudinelt kvalitativt design. I staden for å gjennomføre ein tverrsnittstudie med innsamling av data på eitt enkelt tidspunkt (synkrone data), har eg vektlagt å samle inn data på fleire tidspunkt (diakrone data: før og etter overgang), for å kunne analysere prosessar og endringar og slik kunne trekke slutningar om utvikling over tid. Målet med undersøkinga er å identifisere resultatmønster etter overgangen til vidaregåande skule for gråsoneslevar og rekonstruere kva rammevilkår og prosessar som kan ha skapt resultatane. Valet av longitudinelt metodisk design er slik eg ser det mest eigna til dette.

Resultat

I dette arbeidet har eg gjennom analyse av materiale frå intervju med sentrale aktørar i overgangsprosessen, (rådgjevarar, kontaktlærarar og gråsoneelevar), kome fram til resultat som viser at ei rekkje sosiomaterielle og symbolsk formidla faktorar er verksame og påverkar meldeskjemaprosessen og formar det eg har kalla eit avgrensa individualiserande kartleggingsblikk – eit blikk som ikkje tilfredsstiller det profesjonelle kravet om både person- og systemdiagnose. Ved hjelp av hjelp av rammefaktorteori og strukturasjonsteori, har eg forsøkt å rekonstruere kva rammevilkår og prosessar som har skapt resultata for å forklare og forstå. Resultata som er dokumenterte viser at meldeskjemaprosessen stoppar opp og bryt saman, mellom anna grunna møte- og samarbeidsbrot mellom kontaktlærarar og faglærarar. Vidare finn ein at det ikkje er balanse mellom det individorienterte og systemorienterte kartleggingsblikket. Kartleggingsblikket er avgrensa, der ein individualiserer problemårsaker. Dette viser seg også att i tilretteleggingspraksisen, som er mangelorientert heller enn ressursorientert. Dette fører til at elevar ikkje får tilrettelegginga dei har behov for, og kan slik møte auka risiko for sirkulære elevovergangar og påfølgjande utsetting og avbrot.

Sjølv om resultata til ein viss grad kan verke lite oppløftande, meiner eg at meldeskjema som del av prosedyrane i overgangsprosessen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsoneelevar har mykje for seg. Meldeskjemaordninga har potensiale til å bli eit nyttig verkty i overgangsprosessen, saman med andre tiltak, jf. mangfald av tiltak som blir vist til i *nasjonal satsing mot fråfall* (Tangen, 2008: 569). Samt Anderson et. al. (2000: 325-339) si tilråding om omfattande tiltaks- og overgangsprogram. For at ordninga skal fungere som eit positivt element i overgangsprosessen er ein avhengig av at informasjonen om elevane kjem fram til praksisnivået (noko han ser ut til å gjere), men mest av alt at aktørane som har ansvar for den daglege oppfølginga av elevane, her kontaktlærarar og fellesfaglærarar, set seg inn i informasjonen og nyttar han aktivt i tilretteleggingsarbeidet. Om ein får til dette er avhengig både av at kvar enkelt aktør er seg dette ansvaret bevisst, men også at dei strukturelle tilhøva ligg til rette for det. Ein må få på plass materielle rammer eller strukturar som gjer eit slikt arbeid muleg å gjennomføre. I tillegg er det også naudsynt at dei pedagogiske aktørane har strategiar, planar og felles retningslinjer for korleis dei skal gjennomføre oppfølgings- og tilretteleggingstiltaka i praksis – t.d. undersøking av verknadane av eit klart meir praksisforankra opplæringsinnhald. Slik kan ein få meldeskjema som del av prosedyrane i overgangsprosessen til å fungere som reelt tiltak til det beste for elevar i gråsona i overgangen til vidaregåande skule.

Vidare forskning

Vidare forskning på dei forklarande mekanismane vi ser konturane av i denne studien, krev at ein følgjer eit langt større utval av gråsoneelevar over fleire år frå ungdomssteget og over i og gjennom heile vidaregåande skule. På den måten kan vi få fram kva som faktisk hender med gråsoneelevane og ta i bruk meir presist og i større detalj omgrepa i livsløpsteorien (Jf. kap. 2) – som t.d. sjansespel, tidsplassering, tidslengd, sekvens, samanvevde liv og overgangstettleik.

Forord

I denne undersøkinga har eg studert overgangsprosessen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsonjeelevar. Eg starta opp arbeidet med mastergradsoppgåva i november 2008. No, eit år seinare, sit eg her og fyller inn dei siste linene i føreordet. Mastergradsarbeidet har vore ein arbeids- og tidkrevjande prosess, men også svært lærerikt og gjevande.

Eg håper dette arbeidet kjem til nytte i arbeidet med å forbetre overgangsprosessen og tilretteleggingsarbeidet for elevar som skal gjere overgang til og starte i vidaregåande opplæring.

Eg har hatt mange gode støttespelarar dette året. Det er såleis mange som fortener takk. Først og fremst vil eg takke informantane – lærarar, rådgjevarar og elevar – som har tatt seg tid til å dele sine synspunkt og erfaringar med meg som forskar, samt utdanningsavdelinga i Buskerud for samarbeidet. Eg vil også takke rettleiar Reidun Tangen for faglege innspel og støtte i oppgåveprosessen.

Ei stor takk til familien – mamma og pappa, Ole Johnny og Bård.

Til slutt vil eg rette ei spesiell takk til kjærasten min Cecilie for måten ho har stilt opp for meg og støtta meg dette året.

Oslo i desember 2009.

Dag Rune Kvalsund.

Innhold

Kapittel 1 Aktualisering, kunnskapsoversyn og problemstilling	1
1.1 Gråsoneelevar – overgang til vidaregåande skule	1
1.1.1 Nasjonale situasjonstrekk	2
1.1.2 Invitasjon	2
1.1.3 Endring av overgangsordning og søknadsprosedyrar	4
1.1.4 Endring av søknadsprosedyrar - frå B1 og B2 til felles B-skjema	5
1.1.5 Endring av søknadsprosedyrar for elevar som søker ordinært inntak med melding om behov for tilrettelegging eller spesialundervisning	6
1.1.6 Bakgrunn for endringar	7
1.2 Kva veit vi – og kva veit vi ikkje – om overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule for gråsoneelevar?	8
1.2.1 Litteratur om overgangsspørsmål for elevar generelt	8
1.2.2 Forsking om overgangen for elevar med krav på særskilt tilrettelegging	9
1.2.3 Forsking med fokus på ‘gråsoneelevane’ sin opplæringsprosess	10
1.2.4 Aktuelle utgreiingsarbeid	12
1.2.5 Kunnskapsoversyn – samanfatning	14
1.3 Tema og problemstilling for min eigen studie	15
Kapittel 2 Teoretiske perspektiv	17
2.1 Innleiing	17
2.2 Om bruk av teori	17
2.3 Rammefaktorteoretisk perspektiv	18
2.4 Aktør og struktur	20
2.5 Anthony Giddens. Strukturasjonsteori	22
2.6 Livsløpsteori – med vekt på overgangar	25
Kapittel 3 Metodiske val i forskingsprosessen	29
3.1 Innleiing	29
3.2 Val av metodisk tilnærming	29
3.3 Utval og utvalskriterium	30
3.3.1 Utval i kvalitativ forskning	30
3.3.2 Innsamling av bakgrunnsinformasjon for å gjere utval	32
3.3.3 Utveljing av skular og utvalskriterium	33
3.3.4 Utveljing av informantar og utvalskriterium	33

3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet	34
3.4.1	Intervjuguiden og forskningsspørsmål	35
3.4.2	Prøveintervju og førebuing	36
3.4.3	Gjennomføring av intervju	36
3.4.4	Transkribering av intervju	37
3.4.5	Gjennomgang av data og analyse	38
3.5	Validitet og reliabilitet i kvalitative studiar	39
3.6	Eiga rolle som forskar	40
3.7	Etiske vurderingar	41
3.8	Refleksjonar om metodeval	42
Kapittel 4 Gråsonerelev i ungdomsskolen – før overgangen til vidaregåande.		
Analyse		44
4.1	Innleiing	44
4.2	Ungdomsskule – Identifisering av gråsonerelev og førebuing av overgangen	45
4.3	I ungdomsskolen – ungdomsstemmer før overgangen	53
4.4	Oppsummering	57
Kapittel 5 Gråsonerelev i vidaregåande skule. Identifiserte og utskilde – eller ny start etter overgangen? Analyse		59
5.1	I vidaregåande skule – vidareføring av identifiseringsarbeidet?	60
5.2	Kontaktlærarane sitt oppfølgingsarbeid – ein kritisk bindelekk?	64
5.3	I vidaregåande skule som gråsonerelev – ungdomsstemmer etter overgangen	69
5.4	Oppsummering	75
Kapittel 6 Tilrettelegging for gråsonerelev etter overgangen til vidaregåande – endepunkt eller vendepunkt? Tolkingar og forklaringsforsøk		77
6.1	Det individualiserande kartleggingsblikket	78
6.2	I dødvinkelen	82
6.3	Forsøk på å forstå og forklare	85
6.3.1	Strukturerande ressursar – vilkår og prosessar	88
6.3.2	Strukturerande reglar – vilkår og prosessar	90
6.4	Utsyn – vidare forskning	93
Litteraturliste		96
Vedlegg 1. Førespurnad og orientering til rådgjevarar og kontaktlærar i ungdomsskule og vidaregåande		99
Vedlegg 2. Samtykkeerklæring rådgjevarar og lærarar ungdomsskule / vidaregåande		101

Vedlegg 3. Førespurnad og orientering til elevar og føresette	102
Vedlegg 4. Samtykkeerklæring elevar og føresette	104
Vedlegg 5. Spørjeguide rådgjevarar og kontaktlærarar ungdomsskule / vidaregåande	105
Vedlegg 6. Spørjeguide elevar ungdomsskule	108
Vedlegg 7. Spørjeguide elevar vidaregåande	111
Vedlegg 8. Meldeskjema B	114
Vedlegg 9. Godkjenning av prosjekt. Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste (NSD)	116

Kapittel 1 Aktualisering, kunnskapsoversyn og problemstilling

Valet av forskningstema må grunnleggjast og forankrast. Og å bruke så mykje tid som ei masteroppgåve omfattar på å studere eit fenomen, krev at eg rettferdiggjjer og grunngr temaet. Grunngevinga gjeld både å forankre temaet i den aktuelle samfunnsdebatten og å kople det til egne interesser. Men mest vesentleg er det å basere undersøkinga på ein gjennomgang av forskingslitteraturen slik at ein undersøker sider av problemet som ikkje er undersøkt tidlegare. Gjennom forankring i forskinga som finst, koplar vi oss også til forskarfellesskapen og baserer eiga undersøking på teori og metodar som er blitt drøfta og vurderte som relevante for fenomenet. Desse forankringane presenterer eg i det følgjande.

Først i oppgåva vil eg skissere viktige sider ved situasjonen omkring overgangen mellom ungdomskule og vidaregåande skule meir allment i Noreg. Deretter vil eg presentere bakgrunnen for prosjektet og samarbeidet mellom ISP, UiO og Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelinga. Vidare vil eg gjere greie for overgangsordninga og søknadsprosedyrar som er gjeldande i dag, samt endringar som har blitt gjort på dette feltet i Buskerud fylke. I siste del vil eg presentere eit kunnskapsoversyn over feltet med følgjande moment: litteratur om overgangsspørsmål for elevar generelt, for elevar med krav på særskilt tilrettelegging, forskning med fokus på ‘gråsoneelevane’ sin opplæringsprosess, aktuelle utgreiingsarbeid. Aktuelle informasjonsskriv, notat og rapportar vil bli presenterte. Med utgangspunkt i ei samanfating av dette kunnskapsoversynet, vil eg til slutt presentere og plassere min eigen studie og vurdere studien sin relevans.

1.1 Gråsoneelevar – overgang til vidaregåande skule

Gråsonenemninga antyder at det er uklart eller tvil om desse elevane skal ha spesialpedagogisk tilrettelegging av undervisninga. Det kan også vere uklart kva område tilrettelegginga gjeld, korleis gråsona skal avgrensast og kven som skal ta avgjerd om dette.

1.1.1 Nasjonale situasjonstrekk

Reform 94 og utviklinga vidare la til grunn at alle har rett til vidaregåande opplæring ut frå sine behov. Og så mange som i overkant av 90 % av kvart årskull – tar vidaregåande opplæring (SSB, 2009: 11). Arbeid som læringsveg er sterkt redusert samanlikna med tidlegare. Omlag 10% av kvart årskull er elevar med behov for særskilt hjelp og støtte. Ein del av desse er dei såkalla gråsoneelevane. Reforma reduserte tilbodet frå meir enn hundre grunnkurs til tretten. Ein gjekk frå horisontal breidde kvalifisering til vertikal spesialisert kvalifisering. Praksisinnslaget i opplæringa blei redusert. Det teoretiske kunnskapsinnhaldet blei styrkt. Ungdommane sitt identitetsprosjekt kjem slik i konflikt med hovudprosjektet – å kvalifisere fleksibel og mobil arbeidskraft. Evalueringa viser at gjennomstrøyminga har auka klart. Det har også risikoen for fråfall og avbrot. Fråfallet i vidaregåande har vist seg å vere eit stort og varig problem. Det er på grunnlag av dette at vi må forstå den aukande interessa for kva som hender dei unge ved overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule (Kvalsund, Deichman-Sørensen og Aamodth, 2003), (Lødding og Thornes et. al., 1997). Ein kunne følgje hovudstraumen av elevar ved denne overgangen eller studere særvilkårselevar og gråsone- elevar. Ved å studere denne overgangen for dei som ligg i gråsona for behov for særskilt hjelp og støtte, kan ein kome på sporet av allmenne mekanismar som kastar lys over avbrots- og fråfallproblema. Slike mekanismar kan vere tydlegare og meir synlege om ein følgjer arbeidet med dei meir utsette og sårbare elevane. Det kan også tenkast at studiar av dette slaget vil kaste lys over om desse elevane får den opplæringa dei har rett på. Og ein kan få kunnskap om korleis avgjevarskulen og mottakarshulen handterer denne overgangen ved å bruke eit nytt meldeskjema i denne prosessen. Dette er viktige sider ved den allmenne bakgrunnen for den generelle interessa mi for å studere denne overgangen. Men min bakgrunn for denne studien har også personlege og meir spesifikke sider:

1.1.2 Invitasjon

Bakgrunnen min som student, og som tilsett i skule og barnevern, har skapt interesse for overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for elevar med særskilte behov. Hausten 2008 fekk eg gjennom Institutt for spesialpedagogikk ved UiO og utdanningsavdelinga i Buskerud Fylkeskommune, som har etablert samarbeid om forskings- og utviklingsarbeid, tilbod om å skrive masteroppgåve om overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule for gråsoneelevane. Invitasjonen til å skrive masteroppgåve om dette emnet vart publisert på

heimesidene til Institutt for spesialpedagogikk, UiO 09.09.2008. Innhaldet og sentrale moment i invitasjonen vart lagt til grunn for val av tema og problemstilling for den påfølgjande undersøkinga.

”Invitasjon til å skrive masteroppgave(r):

Overgang fra grunnskolen til vidaregåande skole for ”risikoelever” ISP har etablert samarbeid med Utdanningsetaten i Buskerud fylkeskommune om forskning og utviklingsarbeid. Dette innebærer at masterstudenter får mulighet til å gjennomføre sitt masteroppgaveprosjekt i fylket, som er behjelpelig med å legge til rette for datainnsamling m.m. Fra PP-tjenesten/Oppfølgingstjenesten i Buskerud fylkeskommune har vi i dag fått følgende invitasjon til å gjennomføre masteroppgaveprosjekt(er) i fylket: Er du interessert i å skrive masteroppgave om overgangen fra grunnskolen til vidaregåande skole for ”risikoelever”? Fylkeskommunen i Buskerud ønsker fra neste skoleår å endre søknadsprosedyrene for spesialundervisning slik at elever som søker ordinært får lagt ved søknaden et meldeskjema til mottakerskolen med kort informasjon om elevenes behov. Det vil gjelde både de som har hatt spesialundervisning i grunnskole og andre elever som grunnskolen mener bør følges opp i vidaregåande skole. En kan her tale om ”gråsoneelever”, som risikerer å møte store vansker i vidaregåande skole- og kanskje droppe ut av skolen - dersom de ikke blir fulgt opp- noe de slett ikke alltid blir. Søknadsprosedyren for spesialundervisning flyttes dermed også til vidaregåande skole med en gjennomgang av alle disse meldingene og vurdering av behovet for spesialundervisning etter at eleven har begynt der. Fylkesutdanningssjefen i Buskerud ønsker å få gjort undersøkelse(r) i form av masteroppgave(r) omkring hvordan dette ”gråsone-inntaket” fungerer, og om det vil ”treffe” de elevene som har behov for tilrettelegging.”

Bakgrunnen for samarbeidet var at Buskerud fylkeskommune innførte ny overgangsordning og endra søknadsprosedyrane for spesialundervisning frå 01.01.2009. Desse endringane innebar at elevar med tilretteleggingsbehov som søkte ordinært inntak til vidaregåande skule skulle få lagt ved søknaden eit meldeskjema til mottakarskolen med informasjon om elevane sine faglege og sosiale føresetnader og behov for tilrettelegging. Dette gjaldt både elevar som hadde hatt spesialundervisning i grunnskule og elevar som grunnskolen meinte burde følgjast opp i vidaregåande skule / vurdering av spesialpedagogiske tiltak. Utdanningsavdelinga i Buskerud fylkeskommune ved fylkesutdanningssjefen, ønskte å vite meir om korleis den nye overgangsordninga fungerte. I invitasjonen var følgjande moment vektlagt: oppfølging av ‘gråsoneelevgruppa’ etter dei nye søknadsprosedyrane og overgangsordninga med meldeskjema, samt fråfallsrisiko i vidaregåande skule.

Etter samtalar med utdanningssjefen i Buskerud, representantar frå Pedagogisk psykologisk teneste og Oppfølgingstenesta og rettleiar for prosjektet ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO, bestemte eg meg for å skrive masteroppgåve der det overordna temaet var *overgang*

frå grunnskule til vidaregåande skule for 'gråsoneelevar'. Målet var å få meir kunnskap om korleis meldeskjema som del av prosedyrane i overgangsprosessen kunne påverke overgangen til og tilrettelegginga av opplæringstilbodet i vidaregåande skule for denne elevgruppa.

Gråsoneelevar er elevar som søker seg ordinært inntak til vidaregåande skule, men som har tilretteleggingsbehov eller behov for tilrettelagt undervisning utan at dette er ein rett etter § 5-1 i opplæringslova. Fokuset på 'gråsoneelevgruppa' kan grunngjevast med vektlagde moment i invitasjonsskrivet. Fylkesutdanningssjefen var interessert i å få meir kunnskap om overgangen til vidaregåande skule for 'gråsoneelev'-gruppa. Denne vektlegginga fall også saman med mi eiga interesse for spørsmål som omfatta overgangen for elevar til vidaregåande skule.

1.1.3 Endring av overgangsordning og søknadsprosedyrar

Ny overgangsordning og søknadsprosedyre for spesialundervisning vart sett i verk 01.01.2009. Eg ser det som naudsynt å greie ut om skilnadane mellom den gamle og den nye overgangsordninga, og slik synleggjere kva endringar som har blitt gjort. Men dette er prosedyreforslag og forslag til nye ordningar. Ein annan ting er om praksisen ved den enkelte skulen blir slik eller om han har ei anna retning. Det kan eg kaste lys over eller finne ut gjennom datainnsamlinga for overgangen av gråsoneelevane mellom ungdomsskule og vidaregåande skule. I det følgjande vil eg omtale endringane.

I eit rettleiingsdokument om spesialundervisning og søknad om inntak på særskilt grunnlag i vidaregåande opplæring for skuleåret 2007 / 2008, utarbeida av utdanningsavdelinga, Buskerud fylkeskommune, finn ein informasjon om dei tidlegare gjeldande søknadsprosedyrane for ordinær søkarar.

For elevar som søkte ordinært inntak kunne ein nytte anten B1-skjema eller B2-skjema, alt etter om ein meldte behov om ordinær tilrettelegging eller søkte om spesialundervisning. B1-skjemaet var for elevar som søkte ordinært inntak til vidaregåande skule med melding om behov for tilrettelegging av opplæringa. For elevar i B1-kategorien finn ein følgjande kriterium:

B1. Elever som søker ordinært inntak med skjema 'Melding om behov for tilrettelegging av opplæringa'. Elever som har tilretteleggingsbehov på bakgrunn av for eksempel lese- og skrivevansker, medisinske vansker, psykososiale vansker, fagvansker eller har andre tilretteleggingsbehov i mindre grad, bør vurdere å gi melding om dette ved innsøking til videregående skole slik at skolen kan tilpasse opplæringa best mulig. Dette kan gjøres på skjemaet. Det bør understrekes at dersom en med enkle tekniske hjelpemidler kan tilrettelegge opplæringa, gir ikke dette rett til spesialundervisning. Behov for noen støttetimer i ordinær gruppe, kvalifiserer heller ikke til rett til spesialundervisning (Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen, Informasjonshefte for skoleåret 2007 / 2008: 3)

Ordinær søkerar som ikkje kunne gjere seg nytte av skulen sitt ordinære undervisningstilbod, trass i differensiert tilrettelegging, skulle nytte skjema B2 ved inntak til vidaregåande skule. Følgjande kriterium var gjeldande for B2-søkarane kategorien:

B2. Elever som søker ordinært inntak med skjema 'Søknad om spesialundervisning' (jf. Opplæringslova § 5-1). Elever som har rett til spesialundervisning uten at de har rett til inntak på særskilt grunnlag. Elever som har behov for mer tilrettelegging innenfor ordinær opplæring og som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning (Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen, Informasjonshefte for skoleåret 2007 / 2008: 3)

1.1.4 Endring av søknadsprosedyrar - frå B1 og B2 til felles B-skjema

Frå 01.01.2009 gjekk ein vekk frå den gamle ordninga med B1 og B2-skjema og sameina desse til eit felles B-skjema, i realiteten eit samanslått B1 og B2-skjema. I desse endringane låg det at både bekymringsmeldingar, meldingar om elevar med små tilretteleggingsbehov, samt elevar som hadde hatt spesialundervisning i grunnskulen, skulle inn i det same skjemaet. I retningslinene for bruk av nytt B-skjema for skuleåret 2008 / 2009, utforma av Buskerud fylkeskommune, utdanningsavdelinga, står det at meldeskjema B, *Melding om behov for tilrettelegging av opplæringa*, kan nyttast av elevar som søker ordinært inntak til vidaregåande skule. Føremålet med skjemaet er at det skal vere ei hjelp for vidaregåande skule til å så tidleg som muleg få oversikt over behov for tilrettelegging som det bør takast omsyn til ved planlegginga av opplæringa. Meldinga skal også danne grunnlag for vurdering av behovet for søknad om spesialundervisning i forhold til det utdanningsprogrammet søkaren blir tatt inn på, jf. Opplæringslova § 5-1 (Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen, Infohefte for skoleåret 2009 / 2010: 6). Det har slik blitt gjort endringar i søknadsprosedyrane for elevar som søker ordinært inntak til vidaregåande skule med melding om behov for tilrettelegging. I det følgjande vil eg kome nærare inn på dette.

1.1.5 Endring av søknadsprosedyrar for elevar som søker ordinært inntak med melding om behov for tilrettelegging eller spesialundervisning

I Buskerud fylkeskommune sitt informasjonshefte for skuleåret 2009 / 2010 finn ein meir om dei nye søknadsprosedyrane for elevar som søker ordinært inntak med skjema B: ”melding om behov for tilrettelegging av opplæringa”. Eg ser det som naudsynt å presentere dette materialet for at lesaren skal få kjennskap til og forståing for tankegangen bak og føremålet med den nye ordninga – dei nye søknadsprosedyrane.

I det nye B-skjemaet er innhaldet tilrettelagt for begge elevkategoriar, både elevar med mindre og større tilretteleggingsbehov skal nytte det same skjemaet. Om elevar med mindre tilretteleggingsbehov finn ein følgjande i informasjonsheftet frå Utdanningsavdelinga i Buskerud fylkeskommune:

Elever som har tilretteleggingsbehov på bakgrunn av for eksempel lese- og skrivevansker, medisinske vansker, psykososiale vansker, fagvansker eller har andre tilretteleggingsbehov i mindre grad, bør vurdere å gi melding om dette ved innsøking til vidaregåande skole slik at skolen kan tilpasse opplæringa best mulig (Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen, Infohefte for skoleåret 2009 / 2010: 6).

I informasjonsheftet står det følgjande om elevar med større behov for tilrettelegging og som bør vurderast som aktuelle for å søke om spesialundervisning med utgangspunkt i vedlagt informasjon i meldeskjemaet.

Behov for spesialundervisning kartlegges, vurderes og planlegges i forbindelse med inntaksprosessen. Dette skal foregå i samråd med elev, foresatte og PPOT og skolen med bakgrunn i dokumentasjon og melding på skjema B fra grunnskolen.. Aktiviteten starter ved melding til skolen, og ved at skolen gjennomfører kartlegging og utprøving av elevens utbytte av ordinære tilretteleggingstiltak, samt utreder behov for spesialundervisning eller nå skolen kartlegger / får melding om behov for spesialundervisning ved skolestart eller i løpet av skoleåret. Aktiviteten er avsluttet når eleven er gjort kjent med enkeltvedtak om spesialundervisning og eventuell klagebehandling er fullført. (Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen, Infohefte for skoleåret 2009 / 2010: 6).

Med den gamle søknadsprosedyren for spesialundervisning var ordninga slik at elevar som var ordinær søkerar og hadde behov for spesialundervisning søkte om dette med B2-skjema. Sakkyndige vurderingar gjort i grunnskule av Pedagogisk psykologisk teneste (PPT) vart lagt til grunn for søknad om spesialundervisning i vidaregåande skule. Dette ansvaret har blitt flytta over til vidaregåande skule. I eit rundskriv frå Utdanningsavdelinga finn ein følgjande om endring av rutinar og søknadsprosedyren for spesialundervisning for elevar som er ordinær søkerar:

...Hele søknadsprosedyren for spesialundervisning for elever som er ordinærseekere (Ikke §6-20, §6.4 §3.1, femte ledd) flyttes fra grunnskole til vidaregåande skule. Dette er allerede realiteten siden det må lages nye sakkyndige vurderingar på vidaregåande nivå. Grunnskolens oppgave blir å sende melding (nytt skjema) om behov for tilrettelegging for disse elevene. I disse meldingane er både bekymringsmeldinger, meldinger om elever med små tilretteleggingsbehov og elever som har hatt spesialundervisning i grunnskole. (Et sammenslått B1 og B2), (Rundskriv frå Utdanningsavdelinga, Forslag til endrede rutiner for overgangsordningar grunnskole / vidaregåande skule for elever i ordinært inntak som har behov for tilrettelegginger eller spesialundervisning, 2008: 2)

Ei viktig endring når det gjeld søknadsprosedyrane for spesialundervisning er at saksbehandlingsprosessen og vurdering av elevar som er aktuelle for å søke spesialundervisning har blitt flytta til vidaregåande skule. Grunnskulen har ansvar for å identifisere og kartlegge elevar som har behov for å sende melding i form av B-skjema. B-skjemaet er ikkje ein søknad, men ei melding om elevførestander og elevbehov. Vidaregåande skule har i samarbeid med PPOT ansvar for gjennomgong og sortering av meldingane (B-skjema), og skal vurdere behovet for tilrettelegging eller søknad om spesialpedagogiske tiltak for elevar etter inntak til vidaregåande skule.

Dette var ei kort innføring i kva endringar som har blitt gjort i søknadsprosedyrane for inntak til vidaregåande skule for ordinærseekarar med behov for tilrettelegging. I samband med denne utgreiinga vil eg også kome kort inn på bakgrunnen for endringane som har blitt gjort.

1.1.6 Bakgrunn for endringar

Ansaret for utredning om behovet for spesialundervisning har blitt flytta frå grunnskulenivå til vidaregåande skule. Ein av fleire bakgrunnsfaktorar for denne endringa var at ein såg at enkeltvedtaka vedrørande elevar med moderate vanskar ikkje trefte dei elevene som trengde det mest. Argument her var om vedtak om spesialundervisning berre skulle bygge på sakkunnig vurdering frå grunnskulenivået. Tanken var at ein ville prøve ut ordinære tilretteleggings- og differensieringstiltak , før ein eventuelt vurderte sakkyndig vurdering og søknad om spesialundervisning. Når elevar kjem til vidaregåande skule, endrar både dei sosiale og pedagogiske rammene rundt elevene seg. Utdanningsavdelinga legg mellom anna forskingsbasert kunnskap om forholdet mellom kontekst og spesialundervisning til grunn. På grunnlag av dette har ein kutta ut B2, søknad om spesialundervisning frå grunnskule og PPT, og overført dette ansaret til vidaregåande skule og PPOT etter eleven har blitt tatt inn.

Argumentet om at sakkyndig vurdering likevel må gjennomførast på nytt når eleven kjem til vidaregåande er her sentralt. Endringane krev analysar av erfaringane dei har gjort som skal praktisere etter den nye ordninga – både i ungdomsskule og vidaregåande skule. Det krev ein nærstudie av denne overgangen gjerne med kvalitative metodar. Kva er mønster i det ein oppnår? Kvifor er det slik? Men før vi kan gå vidare med desse spørsmåla må det avklarast kva vi veit og ikkje veit om denne overgangen når vi går gjennom forskning på feltet. Det er den neste utfordringa.

1.2 Kva veit vi – og kva veit vi ikkje – om overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule for gråsoneelevar?

Å drive samfunnsvitskapleg forskning omfattar kontakt med aktørar og informantar for å få relevant informasjon som kan belyse det vi prøver å studere. Vi har derfor plikt til å vurdere om det vi legg opp til vil bli ei unødvendig gjentakning av undersøkingar som er gjennomførde tidlegare. Det høyrer også med til pliktene som forskar å forankre det vi skal undersøke i det fagleg akademiske kunnskapsfeltet, vurdere det vi planlegg å undersøke med utgangspunkt i det som er gjort og ikkje gjort frå før.

1.2.1 Litteratur om overgangsspørsmål for elevar generelt

Anderson (2000), kjem med tilrådingar om kva ein bør legge vekt på for å få til vellukka system- overgangar mellom skuleslag. Artikkelen er basert på kjeldestudier med vekt på kvantitative longitudinelle kjelder. Anderson hevdar det har vore vanleg å legge vekt på utviklingsmessige endringar eller eigenskapar ved eleven i forskning på overgangar mellom skuleslag. Forsking viser derimot at miljøfaktorar eller faktorar knytt til skulekonteksten har større forklaringskraft når ein skal forsøke å forklare kva som gjer at ein lukkast, eventuelt ikkje lukkast, i samband med overgangar mellom skuleslag: ‘... *there is evidence gathered during the past fifteen years that the environmental context has a stronger effect on the success and failure of school transitions than developmental characteristics do*’ (Anderson et. al., 2000: 336).

Tiltak som blir lagt vekt på er førebuing, samt oppfølging før, under og etter overgangen for elevar. Dette gjeld spesielt for elevar som ligg i ‘risikosona’. Anderson viser at det er ein

samanheng mellom grad av førebuing og behov for støtte. Er elevar lite budd på overgangen til vidaregåande, vil behovet for støtte vere større. For stor skilnad mellom avleverande og mottakande skule når det gjeld organisasjonsmessige- og sosiale rammer, vil på samme måte utløyse større behov for støtte i overgangen. Dette blir vist til som *organizational and social discontinuities*. Organizational discontinuities (organisasjonsmessige brot) kan til dømes vere at skiljet mellom avleverande og mottakande skule når det gjeld skulestorleik, akademisk nivå eller lærarforventingar er stort, då vil også behovet for støtte i overgangen vere større. Når det gjeld social discontinuities vil dette forholde seg på same måte – elevtal, lærarrelasjonar, eller kjensle av tilhøyrsløse, kan avvike frå det eleven har vore van med i grunnskulen.

Med bakgrunn i desse funna kjem ein med følgjande tilrådingar: Tiltak og overgangsprogram som er omfattande (*comprehensive efforts* og *comprehensive transition programs*). Tiltaka bør vere godt planlagde, fleire, og vare over eit lengre tidsrom. Aktuelle tiltak kan vere: planleggingsteam i forkant av overgangsprosessen, sette opp mål og identifisere problem, utvikle skriftleg overgangsplan, legge til rette for at dei involverte i overgangsprosessen har mulegheit til å følgje opp og støtte eleven, og til sist gjennomføre evaluering av tiltaka. Vidare legg ein vekt på involvering av foreldre, samt skape inntrykk av fellesskap og tilhøyrsløse for elevar som kjem til ein ny skule (Anderson et. al. , 2000: 325-339).

1.2.2 Forsking om overgangen for elevar med krav på særskilt tilrettelegging

Holmberg (1998) presenterer i ein rapport funn frå forskning der ho har sett på skulen sitt arbeid med overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule for elevar med spesielle behov. Studien er ein kombinasjon av kjeldestudier, spørjeundersøkingar og kasusstudium.

Holmberg har sett på overgangsprosessen for elevar med rett på særskilt tilrettelegging. Ho har ikkje tatt for seg elevgruppa som står utan denne retten – gruppa av gråsoneelevar. Holmberg karakteriserar studien som eksplorerande, og grunngjev dette med mangel på empiri på feltet som omhandlar overgangen mellom grunnskule og vidaregåande skule for særvilkårselevar. Fokuset i undersøkinga er korleis i dei ulike skuleslaga legg til rette for samanhengen mellom opplæringstilbodet frå grunnskulen til vidaregåande skule, samt samarbeid mellom sentrale aktørar om overføring av informasjon mellom dei to skuleslaga (Holmberg, 1998: 91-103).

Funn frå undersøkinga viser at opplæringa i vidaregåande i liten grad bygger på erfaringar frå grunnskulen. Holmberg peikar på at dette kan føre til at ein ikkje klarer å skape samanheng mellom opplæringa i grunnskulen og den vidaregåande skulen. Samarbeid mellom sentrale aktørar i dei to skuleslaga og god informasjons- flyt mellom desse vert trekt fram som sentrale føresetnader for at aktørar i vidaregåande skule skal ha mulegheit til å bygge på opplæringa i grunnskulen.

Holmberg trekker fram to hovudkriterium ein bør legge vekt på i overgangen mellom grunnskule og vidaregåande skule for elevar med spesielle behov: relasjon og innhald. Relasjon dreiar seg om korleis samarbeidet fungerer mellom dei involverte aktørane på ulike nivå i utdanningssystemet og på tvers av skuleorganisasjonar. Relasjonane mellom involverte aktørar og samarbeidspraksisen dei har etablert, har betydning for kvaliteten på overgangen. Resultata frå undersøkinga til Holmberg viser at kvaliteten på samarbeidet på tvers av dei to skuleslaga i overgangsfasen for elevar med spesielle behov ikkje er tilfredsstillande. Når det gjeld innhald – korleis eleven si opplæring i grunnskule og vidaregåande skule tek utgangspunkt i eleven sine føresetnader for læring og bidreg til samanheng i opplæringslauget – viser Holmberg at heller ikkje dette samarbeidet er tilfredsstillande, og etterlyser større involvering frå oppfølgingstenesta og klassestyrar i førebuingssfasen (ungdomsskule) og oppfølgingsfasen (vidaregåande). Holmberg oppsummerar med at det enno ikkje er samsvar mellom den utdanningspolitiske intensjonen om ein inkluderande skule for alle og den praktiske verkelegheita (Holmberg, 1998: 91-103).

1.2.3 Forsking med fokus på ‘gråsoneelevane’ sin opplæringsprosess

Når det gjeld litteratur om elevgruppa eg har valt å fokusere på, ‘gråsoneelevane’, er det mindre å finne. Her vil eg presentere eit utdrag frå antologien *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av reform 94*. Rapporten er ein del av følgjeforskinga knytt til iverksettinga av *Reform 94*. Her får ein eit bilete av reformprosessen og konsekvensar ved ulike sider ved reforma. Kvalsund (1997) tek opp spørsmål knytt til arbeidet med inntak og tilrettelegging for særvilkårselevar og gråsoneelevvar i ordinærklasse i vidaregåande skule. Resultata er basert på ei spørjeundersøking eller surveyundersøking.

I artikkelen kjem det fram at spennvidda er stor når det gjeld kontaktformer mellom ungdomskule og vidaregåande skule om gråsoneelevvar, om ein samanliknar mellom fylke.

Lite eller manglande kontakt mellom fagfolka i skulen, til dømes leiar av spesialpedagogisk team, rådgjevarar og inspektørar vert dokumentert. Desse har også lite kontakt med sentrale aktørar ungdomsskulen. Nærare to tredelar av AF-klassene og YF-klassene har ikkje hatt kontakt, eller ein kjenner ikkje til at det har vore slik kontakt om gråsoneelevane.

Kontaktmønsteret som er dokumentert viser at kontakten mellom nivåa i skulesystemet er slik at fleirtalet av gråsoneelevane får starte med blanke ark ved overgangen til vidaregåande skule. Dette kan gi nye sjansar til å lukkast for elevane i opplæringa, men det kan også svekkje utsiktene til effektiv oppfølging av det som er gjort i grunnskulen. Når det gjeld andre sider ved overgangen for gråsoneelevane, ser ein at kontakten med foreldra er mangelfull. I allmennfaglege studieretningar hadde skulen foreldrekontakt om gråsoneelevane i ei av fem klasser, medan i yrkesfaglege studieretningar hadde skulen foreldrekontakt om gråsoneelevar i så få som ei av ti klasser. Forskingsresultata viser at skulane ikkje tek kontakt med foreldra om elevar som er i denne opplæringssituasjonen, utan ein kan seie noko meir om kvifor dette kontaktmønsteret er som det er. Den dominerande kontaktforma er den profesjonsformidla, det vil seie mellom rådgjevarar i dei to skuleslaga, mellom fagfolka på skulen og fagleg tilsette ved PP-kontora. I ein tredel av AF-klassene er det kontakt med rådgjevarar i ungdomsskulen om gråsoneelevane. I YF-klassene er nærare to tredelar av kontaktane om gråsoneelevane retta til rådgjevaren i ungdomsskulen og om lag ein femdel til PPT-kontoret.

Det mest framtrêdande trekket er at kontakten berre unntaksvis er formell i form av brev eller skriv. I dei aller fleste tilfella er kontakten uformell, t.d. ved telefon. Ni av ti kontaktar frå AF-klassene og tre av fire kontaktar frå YF-klassene er uformelle.

Samanfatta viser forskingsresultata følgjande når det gjeld kontakt og informasjon om opplæringsbakgrunnen for gråsoneelevar: Mangel på kontakt, lav foreldreinvolvering, dei ansvarlege for tilrettelegginga av opplæringa veit lite om elevane dei skal samarbeide med. Dette er eit trekk ved begge typar studieretningar. Eit anna trekk er at retningslinjene set grenser for utveksling av informasjon om grunnskuleopplæringa. I dette ligg det at elev og foreldre på førehand må samtykke til å gi informasjonen vidare til fagpersonar i den vidaregåande opplæringa.

Artikkelforfattaren tek utgangspunkt i at den manglande kontakten mellom vidaregåande skule og ungdomsskulen om gråsoneelevane, og gjev ei muleg tolking av dette: at elevane får starte på nytt og det kan utviklast meir opplæringsrelevant kunnskap om eleven og opplæringssituasjonen enn det som måtte følgje eleven frå føregåande fasar i opplæringa (

grunnskule). Ein hadde slik ei forventning om at erfaringane med dei enkelte gråsoneelevane i løpet av skuleåret ville føre til endringar i differensieringsmønsteret – frå administrativ organisatorisk til individualiserande pedagogisk differensiering. Analysane viste at dette ikkje var tilfelle, ein såg konturar av djupe rutiniserte trekk - dei vanlege differensieringsvariantane (Kvalsund,1997: 217-238).

1.2.4 Aktuelle utgreiingsarbeid

Her vil eg vise til studiar som er formidla gjennom rapportar med uviss kvalitetssikring og til offentlege utgreiingar som for ein del kan vere basert på samanfatingar av forskning.

NOU 2009 *Rett til læring*

Mykje av forskinga på fråfall i vidaregåande opplæring ser på kva faktorar ved eleven som aukar sannsynet for fråfall. Utvalet hevdar at det er faktorar ved systemet som er årsak til svikta, når over 30 prosent av elevane ikkje når studie- eller yrkeskompetanse. I NOU 2009, *Rett til læring*, punkt 15.3: *Bedre overgang til vidaregåande opplæring*, peikar utvalet på at ein systemfaktor er mangelen på rutinar for å sikre overgangen mellom grunnskule og vidaregåande opplæring. Utvalet hevdar at vidaregåande opplæring ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om elevar sitt læringsutbytte og læringsutvikling frå grunnskulen. Dette blir det hevda kan gjere det vanskeleg å vurdere kva slags elevar som treng særskilte oppfølgingstiltak (NOU 2009, *Rett til læring*: 172).

Rapport om spesialundervisning. Buskerud Fylkeskommune

Rapporten er laga av FOU- teamet på oppdrag frå fylkesutdanningssjefen i Buskerud fylkeskommune. Rapporten tek utgangspunkt i ei undersøking av spesialundervisninga i dei vidaregåande skulane Buskerud. Gjennom undersøkinga har ein forsøkt å avdekke kva skulane ser som særlege utfordringar ved spesialundervisning på områda organisering, innhald, ressursbruk og utbytte for elevane. Den metodiske tilnærminga er kvalitativ, der

datamaterialet er basert på intervju med spesialpedagogisk ansvarlege, lærarar og elevar på seks vidaregåande skular i fylket. Eg vil ta med punkta som er relevante for denne studien.

Under punktet organisering kjem ein med følgjande samanfattande konklusjonar og tilrådingar: vektlegging av gode overgangsordningar. Overgangen frå grunnskule til vidaregåande må organiserast slik at informasjon om læringsføresetnader og behov kjem fram til undervisningsnivået. Overførings- og planleggingsarbeidet for overgang frå grunnskule til vidaregåande skule for elevar med behov for spesialundervisning eller tilrettelegging, men som blir tatt inn ordinært, er vanskeleg mellom anna fordi ein ikkje veit kva slags skule eleven skal byrje på. Her blir det tilrådd gjennomgang av rutinane for overgang når det gjeld denne elevgruppa og knyte dette til overgangsordningar for alle elevar.

Ungdomsskulane beskrivast som forskjellige i praksisen med å informere om elevar som treng ekstra omsorg. Det kan vere tilfeldig kven som er meldt inn med behov for tilrettelegging i opplæringa og kven som ikkje er det.

Når det gjeld førehandsinformasjon om elevar, kjem det fram at mange skular har eksternt samarbeid med grunnskulane i nærområdet, og at informasjonsprosessen startar allereie i 9. eller 10. klasse. Fleire har møte mellom grunnskulane, PPT, rådgjevarar og spes.ped. ansvarleg om elevar som søkast inn på særskilde vilkår. Nokre har også uformelle samtalar med rådgjevar på ungdomsskulen om elevar som ikkje søker særskilt, men som ein tenker kan trenge noko støtte. Det er i hovudsak overføringsordningane frå grunnskule til vidaregåande skule for elevar som søker om prioritert inntak eller om reservert plass i regionen, som beskrivast som tilfredsstillande. I desse tilfella veit skulane med stor sikkerheit kva slags elevar dei får, og kan byrje med planlegging og samarbeid med andre instansar tidleg. Når det gjeld elevar med mindre tilretteleggingsbehov kjem det fram at mangel på førehandsinformasjon og at dei ikkje med sikkerheit veit kva elevar dei får, kan gjere planleggingsarbeidet vanskeleg (Høydal og Larsen, 2006).

Rapport om funksjonshemming, retorikk og forståing

Grue (2008) trekker fram ulike forståingar av omgrepet funksjonshemming. Han skil mellom den individuelle- medisinske forklaringsmodellen og den sosiale forklaringsmodellen. Dei seinaste tiåra har den offentlege diskursen bevega seg bort frå ei medisinsk forståing og

bevega seg i retning av den sosiale forståinga av funksjonshemming. Det er såleis viktig å kort greie ut om dei to forklaringsmodellane. I den individuelle modellen forstår ein funksjonshemming som eit individuelt problem, der den innsatsen som blir sett inn rettast inn mot å betre den enkelte si tilpassing til eksisterande rammevilkår. I den sosiale modellen legg ein til grunn at funksjonshemming er ein konsekvens av komplekse sosiale strukturar – at funksjonshemming like gjerne kan ha sosiale forklaringsfaktorar som individuelle (Grue, 2006: 8-27). Priestley (2003: 12-19) diskuterer og drøftar også desse perspektiva, men med fokus på livsløp.

1.2.5 Kunnskapsoversyn – samanfating

Kunnskapsoversynet viser at det har blitt gjort ein del forskning på feltet som omhandlar overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule, med ulike metodiske vinklingar og prioriteringar. Eg har presentert både kvantitative tverrsnittstudiar, kvantitative longitudinelle studiar, samt studiar som kan karakteriserast som meir eksplorerande, med kombinasjon av ulike metodar og kjeldetilfang. Om ein samanfatar kunnskapsoversynet og samanliknar resultata frå dei ulike undersøkingane ser ein fellestrekk uavhengig av kva elevgruppering som har stått i fokus for forskinga. Funn som går att er mellom anna manglande førebuing av elevar på overgang, oppfølging og støtte før, under og etter overgang, samarbeid mellom sentrale aktørar internt og på tvers av skuleslag både når det gjeld oppfølging av elevar og informasjonsflyt. Kunnskapsoversynet og gjennomgangen av relevante arbeid på feltet, viser at ein kan trenge meir kunnskap om overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule for gråsoneelevar, kva situasjonen er på dei to skulearenaene, kva mekanismar som ligg til grunn for eventuelle endringar i prosessen med tilrettelegging av opplæringa med forankring i meldeskjemaprosessen. Eg vil gjennomføre ein nærstudie av sentrale aktørar før og etter overgangen og nytte kvalitative metodar i arbeidet. Dette identifiserer også eit behov for kontekstorientert teori på mellomnivå, dvs. teori som kan hjelpe til å forstå korleis kontekstuelle faktorar påverkar samhandlingsmønster i denne overgangen. Det er tema i teorikapitlet nedanfor.

1.3 Tema og problemstilling for min eigen studie

Temaet for denne studien er overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsoneelevar. Etter møtet med fylkesutdanningssjefen i Buskerud, representantar frå PPOT Buskerud og rettleiar for prosjektet ved ISP, UiO, fekk eg mandat til å skrive oppgåve om overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule for gråsoneelevar. Materialet i studien er henta frå utvalde ungdomsskular og vidaregåande skular, der eg har intervjuar elevar og kontaktlærarar samt rådgjevarar med hovudansvar for meldeskjemaordninga. Eit viktig moment frå starten var å få fram både stemmene til dei profesjonelle aktørane – kontaktlærarane – rådgjevarane, men også trekke fram elevane si stemme på lik linje. Tangen (2008: 551-552) argumenterer for å framheve elevperspektivet i forskning for å kunne utvikle kunnskap om unge sine erfaringar. Dei unge sine egne erfaringar blir ofte oversett. Ho trekker fram tre perspektiv: at elevar er tema for forskning, samt nyttast som kjelde for informasjon / data, og som eit tredje punkt: studiar av elevar sine egne erfaringar. For å få fram meir opplysningar om desse spørsmåla har eg valt følgjande problemstilling:

Overgang frå grunnskule til vidaregåande skule for 'gråsoneelevar'. Korleis kan bruken av meldeskjema som del av prosedyrane i prosessen påverke overgangen til og tilrettelegginga av opplæringstilbodet i vidaregåande skule for denne elevgruppa?

For å få svar på problemstillinga har eg lagt vekt på seks undertema / forskningsspørsmål: 1. Kva erfaringar har rådgjevarar i ungdomsskule samt rådgjevarar og kontaktlærarar i vidaregåande skule med arbeidsoppgåver knytt til overgangsprosessen, og kva meiner dei kjenneteiknar ein god overgangsmodell? 2. Korleis blir meldeskjemaet nytta av aktørar i overgangsprosessen?, 3. Innhald og utforming av meldeskjema. 4. Erfarar rådgjevarar og lærarar at meldeskjemaet sine rammer er tilstrekkelege for å kunne dokumentere elevbehov og elevføresetnader? 5. Eleverfaringar med overgangsprosessen og bruk av meldeskjemaet i ungdomsskulen, og 6. Eleverfaringar med overgangsprosessen og tilrettelegging av opplæringa i vidaregåande.

Problemstillinga er både aktuell og relevant med tanke på utviklingsarbeidet som føregår i Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelinga. Fylkesutdanningssjefen og utdanningsavdelinga er interessert i å legge til rette for betre søknadsprosedyrar og overgangsordningar. Ei slik satsing heng saman med at ein har visjonar om å utvikle reiskap

for å kunne tilby betre tilrettelegging, samt redusere fråfallsprosenten i vidaregåande skule. Meir kunnskap om korleis overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule artar seg for 'gråsoneelev'-gruppa kan såleis ha nytteverdi på ulike nivå i utdanningssystemet – både for avgjerdstakarar på fylkeskommunalt hald, tilsette i skulesystemet og brukarar. Eit anna viktig aspekt er å ta utgangspunkt i forsking som er gjort på feltet og byggje vidare på og utfylle denne.

Kapittel 2 Teoretiske perspektiv

2.1 Innleiing

I dette kapitlet vil gjere greie for teoriperspektiva eg har valt å nytte i oppgåva. Først vil eg presentere ei klassifisering av teoriomgrepet – skilnaden mellom forklaringsbasert og generell teori, - og nytte dette til å klargjere valet eg har gjort av teoriperspektiv. Siste del inneheld ein meir generell omtale av kvart teoriperspektiv eg har valt ut. Her vil eg presentere det rammefaktorteoretiske perspektivet, sentrale omgrep i Giddens strukturasjonsteori, og til slutt utvalde deler av livsløpsteorien. I tillegg til den generelle delen, vil eg i kvar teoridel forsøke å seie noko kort om korleis eg tenker å nytte teoriperspektiva i min eigen studie.

2.2 Om bruk av teori

Filosofen Immanuel Kant hevda at empirilaus teori er tom, og at teorilaus empiri er blind. Men det er ikkje slik at tilhøvet mellom empiri og teori er eit enten / eller. Teoriar inneheld element både frå det empiriske (erfaring) og det teoretiske (generell refleksjon). Skilnaden er det relative styrkeforholdet mellom dei. Aakvaag (2008: 17) definerer teori som: *‘..all beskrivelse og all refleksjon over samfunnet som abstraherer fra beskrivelser av enkeltsituasjoner’*. Graden av abstrahering skil ulike teoriar frå kvarandre. Nokre teoriar ligg nærare opp til den empiriske polen, andre ligg nærare den teoretiske (Aakvaag, 2008: 17). Ein kan slik skilje mellom to former for teori: forklaringsbasert teori og generell teori. Generell teori ligg nærare den teoretiske polen enn den forklaringsbaserte, og er kjenneteikna av høgare grad av abstraksjon, som ikkje vil seie at den er fråkopla empiriske data og studiar, men at den tek for seg tema på eit høgare generaliserings- og abstraksjonsnivå. Forklaringsbasert teori er kjenneteikna av at den er utvikla i samband med empiriske studiar med føremål om å forklare og analysere konkrete empiriske observasjonar. Døme på slike er mellomnivå-teoriar og omgrep. Ifølgje Aakvaag (2008: 17) er omgrep den forma for teori som ligg nærast den empiriske polen. Inn under omgrep kan ein sortere idealtypar, typologiar, modellar, kategoriar, klassifiseringsskjema osv. Dette er reiskapar forskarar nyttar til å omgrepsfeste sosialt liv – ein nyttar omgrep for å analysere og klassifisere data for å forstå det ein observerer.

I dette arbeidet har eg valt å nytte tre ulike teoretiske perspektiv: det rammefaktorteoretiske perspektivet, strukturasjonsteori og livsløpsteori. Det rammefaktorteoretiske perspektivet og livsløps- perspektivet ligg opptil det eg har vist til som forklaringsbaserte teoriar, medan Giddens strukturasjonsteori ligg nærare opp til det generelle teoriomgrepet. Føremålet med valet av teoriperspektiv og omgrep, er å nytte desse som tolkingsreiskap for å belyse, forklare og forstå fenomena eg studerer og forklare og analysere empiriske observasjonar. Eg vil grunngje dette nærare i metodekapittelet.

2.3 Rammefaktorteoretisk perspektiv

Rammefaktorteorien eller modell for rammefaktorteoretisk tenking tilskrivast Ulf Lundgren og Urban Dahlöf . Dette arbeidet blei starta opp på 1950-tallet i Sverige. Bakgrunnen for rammefaktorteorien var at ein i staden for å ta utgangspunkt i årsak-verknads-forhold i klasseromsforskinga vektla å gå motsatt veg. Ein fokuserte i staden på å starte med situasjonen slik den faktisk var, og spørje seg kvifor den blei som den blei. I staden for å isolere årsakskjeder mellom enkeltårsaker og enkeltverknader, forsøkte ein å analysere den situasjonen som låg føre, og såg korleis sosialt samspel, kulturelle og materielle forhold medverka til å etablere den verkelegeheita som var til stades. Ifølgje Lundgren opnar ein slik opp for verkelegheitsnær analyse av dei mange påverknader og samverknader som finn stad i skulen på same tid (Dahlöf, 1997: 17), (Imsen, 2006: 37-39).

Den rammefaktorteoretiske modellen, blir presentert som prosessmodell: rammevilkår - prosess - resultat / utfall. Ved å identifisere rammene i eit miljø, er ein interessert i å finne ut korleis pedagogiske prosessar blir påverka av rammer eller kombinasjonar av slike rammer. Dahlöf (1997) seier det slik: *‘...en grundläggande ram / processmodell av i princip paradigmatiske natur som på ett allmänt plan betonar det nödvändiga i att studera hur en ram eller en kombination av ramar - påverkar de pedagogiska processer som leder till utfall i olika dimensioner’* (Dahlöf, 1997: 17). Ein er interessert i å finne svar på kva som er verksame rammefaktorar, og kva likskapar og forskjellar i rammevilkår det er snakk om.

Rammefaktorteoretisk tenking legg til grunn at rammevilkåra set grenser for kva faktorar som kan verke inn. Samstundes opnar rammevilkåra også for kva som kan vere muleg.

Rammevilkår skaper ikkje resultat direkte, men verkar alltid gjennom formidlande generative prosessar. Den rammefaktorteoretiske tenkinga føreset slik at prosessane i organisasjonar og

institusjonar er resultat av samhandling mellom aktørar. Slik kan ein identifisere det regelmessige og rutiniserte i skulen, det som gjentek seg under visse rammevilkår, og skilje det frå dei enkeltståande hendingane (Kvalsund, 1998: 56-57).

I den rammefaktorteoretiske tenkinga tek ein utgangspunkt i at forskning er konstruerande og grunnleggande historisk, slik som i all anna samfunnsforskning. Ut frå historisk gitte resultat må ein rekonstruere kva rammevilkår og formidlande prosessar som kan ha skapt desse resultata. I dette ligg det også at ein må fokusere på aktørar og relasjonane mellom dei som samhandlande partar. Slik kan ein konstruere meningsgjevande bilete eller representasjonar av det som hender. Dette er kjernen i rammefaktorteoretisk tenking (Kvalsund, 1998: 56-57).

Rammefaktorar er forhold som kan verke inn på ulike nivå i skulesystemet, til dømes i undervisninga i skulen eller på feltet som omfattar tilrettelegging for elevar i overgangen til ny skule, og som kan regulere, fremme eller hemme desse prosessane på ulike måtar. I den rammefaktorteoretiske tenkinga er ein ute etter å systematisere slike faktorar og vise korleis dei spelar saman og danner mønster. Ein kan dele rammefaktorar inn i ulike grupper, der grensene mellom dei ulike gruppene til ein viss grad overskrid kvarandre. Innanfor skulesystemet kan ein finne følgjande grupperingar: *Det pedagogiske rammesystemet* omfattar skulen sine oppgåver slik dei er gitt i lover og forskrifter, innhald og arbeidsformer i undervisninga. Det pedagogiske rammesystemet verkar ikkje direkte, men kjem til syne gjennom læraren sine oppfatningar og tolkingar. Kulturen på lærarrommet og i skulen sitt lokale nedslagsfelt kan til dømes vere med på å filtrere læreplanane på bestemte måtar. *Dei administrative rammene* består av ei rekke bestemmingar om korleis skulen skal leiast og strukturerast. Skuleadministrasjonen styrer som oftast slike rammer. Døme på administrative rammefaktorar kan vere timeplanen, klassestorleik, osb. Ei tredje gruppe er dei *ressursmessige rammene*. Slike kan vere økonomi og materielle ressursar, skulebygningar, inventar, pedagogiske læremiddel. Organisasjonsmessige rammer er den fjerde gruppa. Her under finn ein sosiale forhold og kultur som rår i lærarane sitt fellesmiljø og elles skulen som heilskap. Den siste gruppa er rammer knytt til elevane og kulturbakgrunnen deira - elevføresetnader, kva støtte som blir gjeve til skulen gjennom til dømes foreldresamarbeid og anna (Imsen, 2006: 299-301).

Rammefaktorane er som ein kan sjå mange, og spelar saman i bestemte mønster.

Rammefaktorane kan både verke hemmande og muleggjerande for det pedagogiske personalet eller andre aktørar i skulesystemet sitt arbeid. Variabelkategoriane i rammefaktorteoretisk tenking – resultat, rammevilkår og prosessar som vilkåra verkar gjennom – er relativt opne omgrep som hjelper meg i å sortere rekkefølga i det som hender. Samstundes er dei opne nok til å fange opp variasjonar på ulike nivå i skulesystemet både administrativt og pedagogisk. Dei er såleis opne, men samstundes sensitive nok til å kunne bidra til å skape ein begynnande eller første orden i tenkinga undervegs i arbeidet med å samle og analysere data – spesielt i den innleiande fasen av analysane om mønster i bruken av meldeskjema.

For å ha tolkingsreiskap til å spesifisere ulike dimensjonar ved rammevilkår og prosessar og samanhengane mellom dei, har eg valt å gå til ein av representantane for samtidsdiagnostikarane og den generelle teorien – Anthony Giddens. Eg vil velje ut eit sett av omgrep frå Giddens sin teori som kan nyttast i vidare presisering av rammevilkår og prosessar, samstundes som også desse omgrepa byggjer på samverknaden mellom av aktør(sam)handling (jf resultat og prosessar) og strukturelle føringar (jf rammevilkår/-faktorar). Sjølv om dette ikkje er forklaringsorientert teori slik Aakvaag (2008) plasserer Giddens, er det etter mi vurdering mulege bidrag til å utdjupe, presisere, forstå og forklare ved å nytte omgrep som strukturerande reglar og ressursar, rutinisering og praktisk medvit frå Giddens sitt teoriperspektiv:

2.4 Aktør og struktur

Aktør - struktur- problemet har vore eit av dei mest sentrale innanfor sosiologien i etterkrigstida, og går i korte trekk ut på kva som har kausal forrang i samfunnslivet. Før eg kjem nærare inn på Anthony Giddens' strukturasjonsteori, ser eg det som naudsynt å først gjere kort greie for aktør- struktur- problemet.

Ifølgje Giddens er sosiologien prega av eit uheldig og teoretisk uproduktivt skilje mellom det han viser til som subjektivisme og objektivisme. Dette skiljet går tilbake til klassikarar i sosiologien, der Weber sin fortolkande sosiologi og metodologiske individualisme vert rekna som representant for subjektivismen, medan Durkheims sosiale fakta-paradigme og metodologiske kollektivismen vert rekna som representant for objektivismen. Innanfor

subjektivismen hevdar ein at sosiologien må ta utgangspunkt i aktørane og den meininga dei tilskriv handlingane sine i det dei på ein fri og sjølvstendig måte konstruerer den sosiale verda nedanfrå og opp. På den andre sida har ein objektivismen, der ein hevdar at sosiologien bør ta utgangspunkt i ein overindividuell objektiv sosial struktur som eksisterer relativt uavhengig av aktørane, for slik i etterkant å kunne studere korleis slike strukturar styrer aktørane sine handlingar. Skiljet mellom objektivisme og subjektivisme tilsvarear ifølgje Aakvåg (2008: 129) strukturorienterte og aktørorienterte sosiologiske retningar. Desse retningane har tradisjonelt blitt sett opp i mot kvarandre i eit motsetnadsforhold, der det eine inneber mindre av det andre, og omvendt. Giddens hadde som mål å sameine ulike innsikter frå subjektivismen og objektivismen i ein ny syntese (Aakvåg, 2008: 130-131).

I studiar av overgangar vil det slik vere viktig å omgrepsfeste også heilskapen på den arenaen den unge kjem til – her vidaregåande skule. Tangen (2008) presenterer omgrepet skulelivskvalitet, som har fire dimensjonar: tidsdimensjonen, kontroll over egen skulegang, relasjonsdimensjonen og arbeidsdimensjonen. Omgrepet kan bidra til omgrepsfesting av ein større heilskap, som skulearenaen er. Dimensjonane bygger på analysar av elevar sine eigne erfaringar og vurderingar, og er slik eit perspektiv som set fokus på elevstemmene og elevar som handlande aktørar på skulearenaen. Tangen hevdar omgrepet skulelivskvalitet ikkje skal tolkast definatorisk, men sensitiserande. Eit sensitiserande omgrep er kjenneteikna av at det ikkje blir gjeve noko eintydig innhaldsdefinisjon, men kan nyttast som vegvisar som peikar ut retninga og korleis ein skal gå fram for å få innsikt i det området omgrepet viser til (Tangen, 2008: 559). Ein kan slik nytte omgrepet og forsøke å operasjonalisere det vidare. I dette arbeidet vil eg nytte omgrepa til Giddens om strukturerande ressursar og reglar. Desse omgrepa fangar opp viktige sider ved Tangens dimensjonar (som er meir spesifikt skuleinnretta, t.d. relasjonsdimensjonen og arbeidsdimensjonen m.fl.), men samstundes kan desse omgrepa nyttast både på ungdomssteget og det vidaregåande steget i skulen og dei kan kombinerast med kjerneomgrepa i rammefaktorteorien. Allokative og autoritative ressursar, fortolkingsskjema og normer er opne, men samstundes presise nok til å fungere i analysar der ein prøver å forstå og forklare.

2.5 Anthony Giddens. Strukturasjonsteori

Den tredje fasen i moderne sosiologi vart innleia på 1980-talet. Ein fekk eit tredje perspektiv inn i sosiologien formulert av Anthony Giddens. Giddens hadde som ambisjon å overskride skiljet mellom aktørbaserte og strukturbaserte teoriar gjennom ein ny syntese. Med dette ønskte Giddens å unngå to komplementære former for reduksjonisme: å redusere det sosiale til subjektive intensjonar og idear, og å redusere samfunnet til eit system av objektive prosessar uavhengig av individ sitt medvit og intensjonale handlingar (Guneriusen, 1996: 334). Giddens hevda at aktør og struktur var gjensidig avhengige kvarandre (Aakvaag, 2008: 131). For å tydeleggjere dette, lanserte Giddens omgrepet *strukturasjon*. Han nyttar omgrepet for å tydeleggjere at sosiale system er noko som heile tida vert skapt og gjenskapt gjennom aktørar sine rutineprega handlingar – aktørane bidreg til å vedlikehalde og forme strukturane. Giddens prøvde slik å skape eit meir internt forhold mellom aktørorienterte og strukturorienterte retningar. I strukturasjonsteorien beskriv Giddens med utgangspunkt i subjektivismen, aktøren som sjølvstendig, kreativ, fri og fornuftig. Han hevdar at aktørane sin kreativitet, fridom, og handlingskompetanse ikkje er eit resultat av fridom frå sosiale strukturar, men motsett er avhengig av at aktørane trekker på overindividuelle sosiale strukturar som fungerer som mulegheitsvilkår for handlingane deira. Sosiale strukturar består av overindividuelle reglar og ressursar, som set aktørane i stand til å delta på ein kompetent måte i samfunnslivet. Men desse strukturane eksisterer berre gjennom å bli nytta av og reprodusert av aktørar. Aktør og struktur er gjensidig betingande, og blir slik både medium for handling og resultat av aktørar sine handlingar. Giddens viser til dette som *strukturens dualitet* – altså utfyllande og kompletterande, ikkje ein motsetnad. Strukturasjonsteorien foreinar både aktør og struktur og gjer dette på ein måte som opphevar motsetningsforholdet mellom dei. Ein kunne ikkje ha snakka om handlande aktørar utan muleggjerande strukturar, på den andre sida ville ein heller ikkje ha strukturar utan at handlande aktørar nyttar og slik reproduserer dei (Aakvaag, 2008: 131), (Giddens, 1984: 25), (Guneriusen, 1999).

Giddens forstår handlingar som kompetente aktørar si utfolding av ein handlingsplan. For å kunne handle må aktørane vere kyndige. I omgrepet kyndig ligg det at aktørane har kunnskap om situasjonen dei er i og nyttar denne kunnskapen til å gjennomføre handlingane sine. Ved sidan av å vere kyndig, må aktøren også ha handlingskapasitet, det vil seie evne til å gripe inn i og påverke situasjonar. Ifølgje Giddens gjer *kyndigheit* og *kapasitet* i sum aktørar til kompetente handlande aktørar. Aktørane er ikkje hjelpelause offer for ytre omstende dei

verken har evne eller forståing til å påverke, det er snarare motsett. Aktørane har evne til å gripe inn i og endre den situasjonen dei er i på både fornuftige og meningsfulle måtar. Dette hevdar Giddens er essensen i menneskeleg handling (Aakvåg, 2008: 131). Dette kjem eg også inn på når eg neste avsnitt tar for meg det tredje og siste teoriperspektivet – livsløpsperspektivet som snakkar om aktørens handlingsevne ved ulike overgangar.

Giddens hevdar at menneske gjennom sine handlingar er med på å reproducere handlingsformer og strukturar. Dei gjenskapte handlingsformene og strukturane blir så tolka som ressursar og avgrensingar for nye handlingar. Poenget til Giddens er at strukturane allereie ligg der og at aktørar eller individ er med på gjenskape dei. Desse handlingane er ein del av ein kontinuerleg struktureringsprosess som i eit lengre tidsperspektiv er med på å endre dei sosiale strukturane. Slike handlingsmønster kallar Giddens for sosiale system (Giddens, 1984: 162-163).

Omgrepet *praktisk medvit* er også sentralt i Giddens strukturasjonsteori. Giddens hevdar at aktøren si handlingskompetanse, kreativitet og sjølvstende er forankra i det praktiske medvitet, til skilnad frå i teorien om rasjonelle val, der det vert hevda at dette er forankra i det diskursive medvitet. Her er Giddens inspirert av filosofen Wittgenstein sitt syn på kva det vil seie å kunne følgje ein regel og vite korleis ein skal gå fram i ein sosial situasjon. Ifølgje Wittgenstein er ikkje dette ein teoretisk og intellektuell vitskap, slik det blir hevda i teorien om det rasjonelle val, men ein praktisk og ferdigheitsbasert vitskap. Dette illustrerer skiljet mellom objektivistiske retningar som funksjonalismen på den eine sida og handlingsteoretiske retningar på den andre. Innanfor funksjonalismen og strukturalismen ser ein på aktørane som styrt av strukturar og ikkje teoretisk sensitive for den regel- og handlingskompetansen som er forankra i det praktiske medvitet. Ved å unnlate å legge vekt på eller trekke inn eit omgrep om praktisk medvit, vil handlande aktørar framstå som meir passive og strukturstyrt enn dei egentleg er. Omgrepet praktisk medvit gjer ifølgje Giddens at aktørane ikkje blir gjort passive for ytre omstende og sosiale strukturar, sjølv om dei ikkje til vanleg tenker igjennom og planlegg alle handlingar diskursivt (Aakvaag, 2008: 130-139), (Giddens, 1984: 41).

Giddens definerer sosial struktur som allereie føreliggande og overindividuelle reglar og ressursar ein handlande aktør trekker på. Reglar blir av Giddens framstilt som allment generaliserbare prosedyrar, ei slags oppskrifter som viser rett måte å gå fram på i ein situasjon

– t.d. diagnostisering av funksjonshemmingar og funksjonshindringar i ein skule. Dei vert kalla generaliserbare fordi dei kan nyttast i ulike situasjonar. Giddens deler regelomgrepet inn i to hovudaspekt: På den eine sida, fortolkingsskjema, som gjer det muleg for oss å fortolke og gje meining til den situasjonen vi er i. Det andre hovudaspektet kallar han normer, som verkar retningsgjevande for kva som er akseptable eller uakseptable handlingar i bestemte situasjonar og gjer det muleg for oss å koordinere sosial samhandling. Reglar og dei to hovudaspekta fortolkingsskjema og normer, ligg til grunn for det Giddens viser til som den handlande aktøren si kunnigheit. Desse omgrepa vil eg prøve å nytte som presiseringar av hovudomgrep i den rammefaktorteoretiske tenkinga (Giddens, 1984: 16-23).

Ressursar er strukturen sitt andre element, og er naudsynt for at vi skal vere i stand til å gripe inn i og påverke fysiske og sosiale hendingsforløp. Giddens deler inn ressursomgrepet i *allokative* ressursar som gjev makt over ting, og *autoritative* ressursar som gjev makt over andre menneske. Utan slike ressursar hadde vi ikkje vore i stand til å gripe inn i og påverke situasjonar. Desse ressursane utgjer det Giddens kallar handlingskapasitet. Aktørane blir tilført handlingskompetanse ved å tenke, analysere og vurdere ved hjelp av strukturen sine reglar og ressursar. Kjernen i aktøren sin regel- og ressurskompetanse finn ein ifølgje Giddens i det praktiske medvitet. Individet sin kontroll over strukturen sine reglar kjem til uttrykk i form av ein taus, kroppsleg og praktisk vitskap om kva det vil seie å ta del i t.d. eit familiemåltid eller når vi snakkar med ein kollega på jobben t.d. om diagnostisering og spesialpedagogisk tilrettelegging. Det praktiske medvitet er eit uttrykk for at ein meistrar dei reglande og ressursane som ligg til grunn for t.d. familie og arbeidsliv. Det er ifølgje Giddens ikkje slik at strukturar determinerer handlingar bak ryggen på oss, men snarare slik at vi har eit førrefleksivt grep om reglar og mobiliseringa av ressursar, som gjer det muleg for oss å fortolke og kommunisere meining gjennom bruk av symbol og klassifiseringsskjema, samordne handlingane våre med andre sine handlingar gjennom sosiale normer, samstundes som vi er i stand til å påverke utfallet i fysiske og sosiale prosessar gjennom makta vi har over ting og personar (Aakvaag, 2008: 131), (Giddens, 1984: 16-23).

Giddens hevdar at sosiale strukturar primært har ein muleggjerande funksjon. Med dette meiner han at overindividuelle strukturar leverer reglar og ressursar som aktøren må ha tilgong til for å kunne vere ein handlande aktør i sosiale praksisar på ein kompetent, kreativ, fornuftig og sjølvstendig måte. På den andre sida hevdar han at strukturomgrepet også har eit

begrensande aspekt. Ved å trekke på bestemte konstellasjonar av reglar og ressursar blir ein sett i stand til å handle på bestemte måtar, men dette kan gå på bekostning av andre. Om ein aktør meistrar spesielle sosiale koder, kan dette verke muleggjerande i nokre sosiale samanhengar, medan det også kan verke avgrensande i andre samanhengar. Aktøren si evne til å nytte strukturerande reglar og ressursar er forankra i det praktiske medvitet, ein taus, kroppslig og praktisk vitskap (Aakvaag, 2008: 137), (Giddens, 1984: 16-23).

I strukturasjonsteorien skil Giddens mellom sosiale strukturar og sosiale system. Sosiale strukturar er underliggande reglar og ressursar som verkar muleggjerande for sosial praksis. Sosiale system blir definert som rimeleg stabile og vedvarande samhandlingsmønster som oppstår som eit resultat av at aktørane byggjer på underliggande strukturar. Sosiale system utviser strukturelle eigenskapar i form av ein bestemt konstellasjon av reglar og ressursar (Giddens, 1984: 17-19). Underkategoriane av reglar og ressursar som Giddens operer med kan hjelpe meg til å formulere forklaringar på det mønsteret vi ser konturane av i samhandling om meldeskjema ved overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule. Skulesystemet og som del av dette, det pedagogiske rammesystemet, omfattar som vi har sett, skulen sine oppgåver slik dei er gjevne i lover og forskrifter som gjeld innhald og arbeidsformer, t.d. i arbeidet med overgangen til vidaregåande skule for elevar med behov for tilrettelegging. Det pedagogiske rammesystemet verkar ikkje direkte, men kjem til syne gjennom skuleaktørar sine tolkingar og oppfattingar. Slik kan ein tenke seg at handlingsmønster også er under utforming, til dømes ordninga der elevar med tilretteleggingsbehov på ulike måtar gjer overgang til vidaregåande skule med støtte og forankring i meldeskjema.

2.6 Livsløpsteori – med vekt på overgangar

Glen Elder reknast vert rekna som ein internasjonal kapasitet på feltet som omhandlar livsløp og sosial endring. Ifølgje Elder og Shanahan (1997) kan ein sjå på livsløpsteori som ei nyorientering i samfunnsvitskapleg teori, og representerer eit skifte i korleis vi oppfattar og studerar folk sine liv og utvikling. Teorien plasserer individ i ein konkret historisk samanheng og i ein bestemt livsfase, og grip tak i dei strukturelle elementa som påverkar liva til folk. I den livsløpsteoretiske tilnærminga legg ein vekt på både individuell livsløpsvariasjon,

samfunnsvilkår og individet si sosiale forankring, samstundes som individet si rolle i utforminga av eige liv vert understreka (Elder og Shanahan, 1997: 20).

Ifølgje Myklebust (1997) er det eit hovudsynspunkt i livsløpsteorien at tidlegare hendingar og handlingar og korleis individet klarar å tilpasse seg desse, legg avgjerande føringar på seinare livsbane. Individuelle utviklingsprosessar, samt konsekvensane av dei, blir bestemt av kva livsbane folk følgjer (Myklebust, 1997: 249). På same måte ser ein for seg at eksisterande livsbaner vil påverke framtidige karrierar. Livsløpet er ikkje strukturelt bestemt, men blir skapt i eit vekselspel av allmenne historiske vilkår, lokale forhold, livsfase og individuell handlingsevne. Med utgangspunkt i livsløpsteorien forstår ein dette kontinuerlege samspelet mellom sosiale endringar og individuell utvikling som: 1) folk sitt liv i relasjon til historisk tid og stad, 2) folk si handlingsevne, 3) sosial tidsplassering av viktige hendingar og timing, og 4) samanvevde livsløp. Ifølgje Elder og Shanahan, peikar desse omgrepa på mekanismar som kan forklare korleis skiftande miljø påverkar personar sine liv, både når det gjeld forløp og innhald (Elder og Shanahan, 1997: 22).

Handlingsevne viser til kva rolle individuell planleggingsevne spelar for livsløpet. Folk planlegg og gjer val innanfor dei avgrensingane livssituasjonen føreset – dette blir byggesteinane i livsløpet deira. Handlingsevna verkar såleis inn på dei vala ein gjer. Ambisiøse målsettingar, tildømes i utdanningssamanheng, vil med større sannsyn appellere til unge menneske med tru på eigne evner enn dei som manglar eller har mindre sjølvtrillit. Dei som når fram med å realisere eigne målsettingar vil som oftast få auka tiltru til eiga handlingsevne. Handlingsevna er ifølgje Elder og Shanahan relevant for planlegginga av livsløpet når det gjeld utdanning og yrkesliv. Planlegginga som ligg bak slike val vil alltid vere påverka og avhengig av sosiale og økonomiske omstende. I dette ligg det at ungdom som til dømes skal velge utdanning eller arbeid, føreteik desse vala innanfor sosiale strukturar som kan hemme eller fremme realisering av slike planar (Elder og Shanahan, 1997: 22).

Elder forklarar omgrepet *sosial tidsplassering* som det å både gå inn i og forlate sosiale roller (Elder og Shanahan, 1997: 23). Eit teneleg døme kan vere når ein ungdom skal forlate grunnskulen og gå inn i vidaregåande opplæringsløp. Sosial tidsplassering handlar også om korleis slike overgangar eller omskifte fell saman med andre overgangar. Myklebust (1997)

viser til dette som *synkronisering* – korleis ein eller fleire overgangar er plasserte i forhold til kvarandre (Myklebust, 1997: 242).

Omgrepet *samanvevde liv* viser til at folk sine liv er vevd inn i relasjonar på tvers av alderstrinn som kan omfatte slekt, venner og andre menneske. Sosial regulering og danning av sosiale mønster kjem i stand som ei følgje av slike relasjonar, og er influert av viktige andre som deltek i interaksjonen. Ifølgje Elder og Shanahan (1997), strekkjer prinsippet om samanvevde liv seg lenger enn til allmenne førestillingar om gjensidige avhengige livslagnader som ligg innbakt i sosiale strukturar. Det vil seie at ein i livsløpsanalysen går inn i og ser på den direkte samanvevinga av individuelle livbaner og rekkefølgja av overgangar, både i forhold til sosiale strukturelle forhold som er i stadig endring, og i forhold til den enkelte si utvikling (Elder og Shanahan 1997: 27).

Dersom desse omgrepa i livsløpsteorien – samanvevde liv, overgangstettleik, rekkefølgje og og synkronisering, skulle nyttast fullt ut ville måtte eg følgje fleire av elevane og datainnsamlinga gå over fleire år enn det eg kan legge opp til i ein masterstudie. I mi undersøking vil derfor hovudvekta ligge på overgangen som muleg vendepunkt – gråsonesituasjonen kan vere starten på utsetjing, gjentak eller avbrot i opplæringa på grunn av manglar i kartlegging og tilrettelegging av opplæringa.

Livsløpsperspektivet kan ifølgje Myklebust (1997) gje oss nyttige omgrep når ein skal forklare sosiale overgangar. Innhaldet i livsløpsomgrepet får oss ofte til å tenkje på dei lengre historiske linene i folk sine liv. Ein kan også tenke på livsløp som det som skjer eller utfaldar seg over kortare periodar, som sosiale overgangar, til dømes når ungdom som skal flytte heimanfrå for første gong eller foreta overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule. Overgangane representerer mulege *vendepunkt* (turning points) eller vesentlege endringar i retning for den pågåande prosessen – endringa kan vere eit val som aktøren – her eleven – gjer, eller endringa kan vere institusjonalisert som ein etablert sosial veg vidare i systemet t.d. fråfall eller gradvis fråkopling frå opplæringsprosessen. Innhaldet i eller mønsteret i situasjonssamanhengen før og etter overgangen og kor lenge kvar av dei varer (duration) vil påverke personen og endre åtferda hans i retning av rutiniserte (sam)handlingsprosessar og strukturerande rammevilkår (jf Giddens) (Myklebust, 1997: 249-252), (Elder, 2004: 8).

Ifølgje Elder og Shanahan (1997) refererer omgrepet livsløp til totaliteten av individet sine sosiale livsbaner. Innanfor livsløpet og dei ulike livsbanane legg teorien vekt på overgangane mellom posisjonar som individet opplever gjennom eit liv. Eg skal avgrense meg til ein av overgangane mellom dei ulike nivåa i utdanningssystemet – frå ungdomsskule til vidaregåande skule. Ifølgje Elder vert kvar livsbane sett på som ein serie samankjeda tilstandar, der tilstandsending markerar overgang. Slik kan ein sjå på overgangar som noko meir en enkeltstående hendingar. Overgangar er ifølgje Elder alltid innvovne (embedded) i livsbaner. Det er dette som gjev overgangane spesifikk meining og form; forståinga av livsbaner gjev overgangar meining (Elder og Shanahan, 1997: 21). Studiet av enkeltovergangar kan likevel vere svært viktige ved at dei går tett inn i prosessane der livsbana skifter retning og går motsett veg samanlikna med tidlegare.

Oppsummert kan ein seie at livsløpsteori handlar om individuelle utviklingsprosessar, og korleis konsekvensane av desse prosessane blir bestemt av livsbana folk følgjer. Omgrepa handlingsevne, samanvevde liv og tidsplassering synleggjer mekanismar som kan forklare korleis skiftande miljø påverkar livet til folk når det gjeld forløp og innhald. Livsløpsteoriens vektlegging av livsbaner som ein serie av samankjeda tilstandsendingar, der tilstandsending markerar overgang, synleggjer at det også har forskingsmessig relevans å legge vekt på dei kortare tilstandsendingane eller overgangane – til dømes situasjonssamanhengane på begge sider av overgangen til vidaregåande skule. I ei tid der ein vektlegg formell utdanning før arbeid, og der om lag heile avgangskullet frå ungdomsskulen byrjar i vidaregåande opplæring, gjer denne overgangen endå meir betydningsfull.

I denne teorigjennomgangen har eg gjort greie for det rammefaktorteoretiske, -strukturasteoretiske, -og livsløpsteoretiske teoriperspektivet, og synleggjort korleis eg har tenkt å nytte teoriperspektiva og sentrale omgrep som tolkings- og forklaringsreiskapar i eigen studie. Eg har argumentert for at teoriperspektiva om rammefaktorar, strukturering og livsløp utfyller kvarandre, og slik set meg i stand til å utdjupe, presisere, forstå og forklare eigne empiriske observasjonar og data på ein betre måte.

Kapittel 3 Metodiske val i forskingsprosessen

3.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg gjere greie for vurderingar og val eg har gjort i forskingsprosessen – metodiske val som har blitt gjort i førekant, under og etter datainnsamlinga. Til slutt vil eg drøfte mi eiga rolle som forskar og etiske spørsmål.

3.2 Val av metodisk tilnærming

Val av metodisk tilnærming heng ifølgje Befring (2007) saman med kva type problemstilling ein har som mål å undersøke. Formål med studien og problemstilling er difor styrande for kva metodiske tilnærming ein skal velje. Utgangspunktet for studien min var at eg ville få meir kunnskap om overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande for gråsoneslevar og korleis ein nytta meldeskjema som del av prosedyrane i denne prosessen. Empiriske data om overgangen og sentrale aktørar sine erfaringar og kunnskapar om desse fenomena låg slik til grunn for val av metodisk tilnærming. For å nå denne målsettinga valde eg å nytte kvalitativ tilnærming. Føremålet med kvalitativ forskning er å utvikle forståing av fenomen knytt til personar og situasjonar i den sosiale røyndomen dei er ein del av og meininga dei gjev den (Ryen, 2006: 18). Ein kan nytte ulike metodiske tilnærmingar for å tileigne seg slik kunnskap.

Analysar av prosessar og utviklingsløp vert kalla longitudinelle studiar. Denne typen studiar varierer med omsyn til lengda av den tidshorisonten eller det tidsrommet som fangast inn (Grønmo, 2004: 377). Tidsperspektivet er viktig. I staden for å gjennomføre ein tverrsnittstudie med innsamling av data på eitt enkelt tidspunkt (synkrone data) , har eg vektlagt å samle inn data på fleire tidspunkt (diakrone data: før og etter overgang), for å kunne analysere prosessar og endringar og slik kunne trekke slutningar om utvikling over tid. Målet med undersøkinga er å identifisere resultatmønster etter overgangen til vidaregåande skule for gråsoneslevar og rekonstruere kva rammevilkår og prosessar som kan ha skapt resultata. Valet av longitudinelt metodisk design er slik eg ser det mest eigna til dette. I det følgjande vil eg presentere ein tabell med oversyn over det longitudinelle designet.

Tabell 1

I. DATA SAMLA FØR OVERGANGEN		II. DATA SAMLA ETTER OVERGANGEN	
Ungdomsskule		Vidaregåande skule	
Vaksne – rådgivarar	Gråsone-elevar	Vaksne – rådgivarar, kontaktlærarar	Gråsone-elevar

For å samle inn data nytta eg intervju. I det kvalitative forskingsintervjuet er føremålet å innhente fyldig og beskrivande informasjon, samt få innsikt i personar sine erfaringar, tankar, og kjensler (Dalen, 2004: 15-16). Ifølgje Kvale (2009: 73) er forskingsintervjuet ein mellommenneskeleg situasjon, der to personar samtalar om eit tema av felles interesse og med struktur og føremål, der kunnskapen kjem fram gjennom dialog. Føremålet er å innhente beskrivingar av intervjupersonens livsverd, med særleg omsyn til tolkingar av meininga med fenomena som blir beskrive. Eg vil komme nærare inn på grunngjeving av metode for datainnsamling og intervju i avsnitt 3.4.

3.3 Utval og utvalskriterium

I tradisjonen med empirisk livsløpsforsking er det rom for bade kvalitative og kvantitative metodar eller kombinasjonar av dei (Priestly 2003: 25 ff). I mi undersøking er kvalitative metodar mest nærliggande å nytte når ein skal studere den korte fasen i livsløpet – overgangen. Korleis ein vel ut informantar er likevel viktig.

3.3.1 Utval i kvalitativ forskning

Ifølgje Ryen (2006:84) er ikkje hensikta med kvalitative intervju å frambringe statistisk generaliserbar kunnskap, slik det blir lagt vekt på i kvantitative analysar. Ikkje-sannsynsutval er kjenneteikna ved at forskaren sjølv vel ut respondentar, og talet på respondentar er ofte lite. Dette har vore eit av ankepunkta mot kvalitativ forskning. Dette kunne vore eit reelt ankepunkt, om føremålet med forskinga var å generalisere frå utval til populasjon eller samanlikne einingar med kvarandre. I kvalitativ forskning er ein opptatt av noko anna, nemleg å få tilgang til detaljerte beskrivingar, erfaringar, hendingar og opplevingar som er relevante for problemstillinga i studien. Sjølv om ei viktig side ved kvalitativ metodikk er å få fyldige

beskrivingar av det fenomenet ein studerer, bør ein ifølgje Kvale (2009: 113) passe på at datamaterialet ein sit att med ikkje er for stort og omfattande. Dette kan gjere det vanskeleg å gjennomføre analyse og tolking av datamaterialet. I min studie har eg gjort intervju med tolv informantar. Totalt femten intervju, då eg intervjuar elevinformantane både i ungdomsskulen, før overgangen, og i vidaregåande, etter overgangen. Nedanfor i tabell 2, presenterer eg ei oversikt over utvalet av informantar og skular. Pilene mellom elevar i ungdomsskule og vidaregåande skule viser at eg har følgd dei same elevane i overgangen.

Tabell 2

SKULE	UNGDOMSSKULE	VIDAREGÅANDE SKULE
1	Rådgjevar US 1 <i>Elev US1</i> ⇒	(YF) Rådgjevar VGS 1 Kontaktlærer VGS1 <i>Elev VGS 1</i>
2	Rådgjevar US 2 <i>Elev US 2</i> ⇒	(YF) Rådgjevar VGS 2 Kontaktlærer VGS 2 <i>Elev VGS 2</i>
3	Rådgjevar US 3 <i>Elev US 3</i> ⇒	(AF) Rådgjevar VGS 3 Kontaktlærer VGS 3 <i>Elev VGS 3</i>

Når ein skal sirkle inn respondentar er det i første omgang viktig å identifisere eller velge ut feltet eller miljøet der ein vil gjennomføre prosjektet. Det første eg måtte ta omsyn til var å bestemme meg for i kva slags miljø eg ville utføre prosjektet. Av økonomiske og tidsmessige årsaker valde eg å gjere ei geografisk avgrensing innanfor Buskerud fylke. Dette hadde å gjere med at eg sjølv er busett i Oslo og ikkje har tilgong til bil. Eg måtte difor velge ut kommunar i Buskerud fylke som låg relativt nære Oslo. Eg valde ut tre kommunar og ein ungdomsskule og ein vidaregåande skule i kvar av desse kommunane. I kvar ungdomsskule ville eg intervju ein elev og ein rådgjevar og å følgje kvar elev over til vidaregåande og intervju han på nytt der etter overgangen. I tillegg hadde eg som mål å intervju ein rådgjevar og ein kontaktlærer i vidaregåande. Utval av informantar, skular og utvalskriterium kjem eg nærare inn på i avsnitt 3.3.3 og 3.3.4.

I arbeidet med å gjere utval såg eg det som viktig å velge ut eit miljø der eg fekk tilgong til det feltet eg var interessert i å undersøke. Utgangspunktet mitt var då å finne fram til miljø som kunne gje meg svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg var interessert i å finne ut meir om overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for 'gråsoneelevar' og

korleis ein nytta meldeskjema som del av prosedyrane i denne prosessen. Styrande for utvalet blei då å få tak i informantar som hadde erfaring med overgangsprosessen samt bruk og utfylling av meldeskjema. Forskingseininga mi vart då rådgjevarar og elevar i ungdomsskulen og rådgjevarar, kontaktlærarar og elevar i vidaregåande skule. Ifølgje Miles og Huberman (1984), i Ryen (2006), bør ein oppspore dei informantane ein går utifrå sit inne med mest informasjon, eller som har mest å bidra med. Når ein skal velge ut informantar bør ein legge vekt på å få tak i personar som har kjennskap til både fenomenet og settingen ein skal studere. Patton (1990) i Ryen (2006) framhevar det same: Ein bør legge vekt på å få tak i informasjonsrike informantar. Dette underbygger han med at poenget i naturalistiske studiar ikkje er å generalisere, men å auke mulegheita for å oppdage heterogene mønster og problem som oppstår i den spesielle konteksten ein undersøker. Patton (1990) nyttar omgrepet 'purposive sampling', som kan omsetjast med hensiktsmessig eller føremålsretta utveljing. Med dette meiner han at utvalet skal matche eit føremål. Difor bør ein spore opp informasjonsrike informantar. I utvalsprosessen må ein då forholde seg til kven ein skal studere og dei kjeldene ein trur best kan svare på dei sentrale spørsmåla i studien. På denne måten kan ein oppfylle studien si målsetting (Patton, 1990, i Ryen, 2006: 88). Denne tankegangen låg til grunn for utvalet eg gjorde av skular og respondentar i ungdomskule og vidaregåande skule.

Trost (1989), i Ryen (2006: 85) viser til at det gjeld å få til ein viss variasjon i utvalet, slik ein ikkje endar opp med berre 'vanlige tilfelle'. Ein må forsøke å gjere eit utval som dekker heterogeniteten som kan finnast i ein populasjon som er kjenneteikna av ein viss homogenitet. Trost rår til at ein leitar etter variablar som er relevante i forhold til problemstillinga i undersøkinga eller teori før ein gjer eit utval. Variablar som kjønn, utdanning, alder, stilling, kompetanse, kan vere relevante for mi eiga problemstilling.

3.3.2 Innsamling av bakgrunnsinformasjon for å gjere utval

I forkant av datainnsamlinga var eg med på inntakskonferanse i regi av utdanningsavdelinga i Buskerud fylkeskommune. Her fekk eg orientering om den nye inntaksordninga og fekk innblikk i og bakgrunnsinformasjon om kven som jobba med overgangsfeltet ute i skulane og kven som var ansvarlege for innsøking til vidaregåande og meldeskjemaordninga. Seinare var eg i kontakt med leiar for FOU, PPOT i Buskerud, som kom med råd om kva kommunar det

kunne vere aktuelt å ta utgangspunkt i forhold til geografisk avgrensing, utval av respondentar. Vidare nytta eg Buskerud kommune sin nettportal for å få oversikt over alle skulane i dei kommunane eg hadde valt ut. Gjennom denne informasjonen fekk eg orientert meg generelt om dei ulike skulane når det galdt geografisk lokalisering, skulestorleik, tilsette, kontaktpersonar, og spesielt i forhold til vidaregåande – studieprogram.

Ved å kombinere denne informasjonen laga eg kriterium og tabellar. På bakgrunn av dette materialet valde eg ut aktuelle skular der eg kunne gå inn og gjere kvalitative intervju. Førforståing, problemstilling og teoretisk referanseramme avgjer kva forhold ein må ta omsyn til for å oppnå data som omfattar aktuelle fenomen i tilstrekkeleg djupne og breidde. Feltkunnskap er også ein viktig faktor for at ein får samla inn data frå relevante kjelder (Malterud, 2003).

3.3.3 Utveljing av skular og utvalskriterium

Utgangspunktet mitt for utveljing av skular var at eg måtte gjere intervju både i ungdomskule og vidaregåande skule.

For ungdomsskulane sette eg opp følgjande utvalskriterium: Skulane måtte ha rådgjever med kompetanse på feltet overgangsarbeid, samt erfaring med meldeskjemaordninga (B-skjema), tilgong på elevar som hadde fylt ut meldeskjema og som kunne plasserast i 'gråsonenelev'-kategorien, samt geografisk spreiding (skular i 3 ulike kommunar i Buskerud fylke) for å fange opp eventuelle kulturelle skilnader. Ungdomsskule og vidaregåande skule måtte ligge i same kommune.

For vidaregåande skule sette eg opp følgjande kriterium: balanse mellom allmennfagleg eller yrkesfagleg studieprogram. Også her var eg interessert i å intervju aktørar i rådgevingsgruppa som hadde mest erfaring med meldeskjemaordninga og overgangsrelatert arbeid, tilgong på elevar i 'gråsonekategorien', samt geografisk spreiding.

3.3.4 Utveljing av informantar og utvalskriterium

I Norsk samfunnsvitskapleg datatjeneste (NSD) sine retningslinjer for førstegangskontakt står det at ein kan rette førespurnad om løyve til datainnsamling skriftleg eller munnleg. Eg

forsøkte først å ta kontakt skriftleg og sende ut førespurnad til aktuelle skular, men fekk avslag eller ingen respons på dette. Eg avgjorde at eg ikkje hadde tid til å setje av fleire veker til å purre og vente på svar på førespurnadar eg hadde sendt ut. Ryen (2006: 89) viser til at ein bør finne ein balanse mellom straks å akseptere eit avslag og bruke for mykje tid og krefter på å overtale ein som er lite eller moderat interessert. Difor gjorde eg eit val om å kontakte aktuelle skular direkte for å verve respondentar. Dette var også ein arbeidskrevjande prosess, men viste seg å vere den mest effektive måten å rekruttere informantar på. Eg opplevde heller ikkje at personar eg kontakta var overentusiastiske, noko ein også bør tenke på når ein skal velge ut respondentar. Desse treng ikkje nødvendigvis vere gode respondentar.

Respondentane eg fekk tak i låg meir i den meir moderat interesserte kategorien, men takka relativt raskt ja til å delta i undersøkinga etter at dei hadde fått orientering om prosjektet. Eg tok utgangspunkt i følgjande kriterium når eg skulle velje ut informantar i ungdomsskule og vidaregåande skule. Informantane var her: rådgjevarar, elevar og kontaktlærarar.

Rådgjevarar i ungdomsskule og vidaregåande skule skulle ha overordna ansvar for meldeskjemaordninga og erfaring med overgangsprosessen for gråsoneelevgruppa.

For elevar galdt følgjande utvalskriterium: brukar av meldeskjemaordning, skulle kunne definerast som 'gråsonellev': søkt ordinært inntak til vidaregåande skule (studiespesialisering eller yrkesfag), med melding om tilretteleggingsbehov eller behov for tilrettelagt undervisning utan at dette er ein rett etter § 5-1 i opplæringslova.

Kriterium for kontaktlærer- utvalet i vidaregåande var at dei skulle ha ansvar for eleven som eg skulle gjere oppfølgingsintervju med. Dette sikra eg gjennom å spore elev- meldeskjema til vidaregåande.

3.4 Det kvalitative forskingsintervjuet

Kvale (2009: 21) definerer det halvstrukturerte forskingsintervjuet som: '*...et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener*'. Forskingsintervjuet er produksjonsstaden for kunnskap, der ein utvekslar synspunkt mellom to personar som samtalar om eit tema av felles interesse (Kvale, 2009: 28). Innanfor den kvalitative intervjuetradisjonen finst det fleire måtar å innhente denne kunnskapen på. Enkelte forskarar legg vekt på fullt ut strukturert

intervjuguide, medan andre nyttar halvstrukturert guide. I kva grad ein vel det eine eller andre er avhengig av forskingsfokus, forskingsspørsmål og kva utvalskriterium ein har. Ifølgje Ryen (2006: 97) kan ein utifrå dette argumentere for ulike grader av formalisering. Eit argument for liten eller ingen førehandsstruktur, er at faste opplegg kan gjere snevre inn forskaren sin synsvinkel i den forstand at ein ikkje fangar opp eller misforstår fenomen som er viktige for respondenten, eller at interaksjonen mellom forskar og den intervjuar vert mekanisk. På den andre sida kan for lite førehandsstruktur føre til at ein ikkje får fanga opp viktige fenomen. Om ein på førehand veit kva ein ser etter, er det ingen grunn til å legge til rette for å samle inn denne informasjonen. Dette var vurderingar eg la til grunn når eg utforma intervjuguidane. Eg la vekt på å fange opp respondentane sine perspektiv. For mykje førehandsstruktur ville kunne verke mot intervjuet si hensikt på same måte som for lite struktur kunne gjere det. Grad av struktur måtte såleis avvegast utifrå i kva slags kontekst og kva type informantar eg skulle intervju. I utforminga av intervjuguidane for rådgjevarar og kontaktlærarar valde eg å nytte halvstrukturert intervjuguide, for elevane nytta eg også halvstrukturerte intervjuguide, men med litt større grad av struktur. Eg vil grunngje desse vala nærare seinare i kapittelet.

3.4.1 Intervjuguiden og forskingsspørsmål

I intervjusituasjonen nytta eg kvalitative halvstrukturerte intervju. Til å intervju rådgjevarar og kontaktlærarar nytta eg intervjuguide med tre overordna forskingsspørsmål med underpunkt og stikkord. Eg hadde tenkt å nytte same framgangsmåte i elevintervju, men fann etter prøveintervju ut at det kunne vere sikrare å nytte ein litt meir strukturert intervjuguide i denne samanheng. Erfaringa eg gjorde vara at elevar ikkje alltid var så lette å få i tale. For sikkerheits skuld valde eg å nytte ein meir strukturert intervjuguide med fleire spørsmål.

Intervjuguiden for rådgjevarar i ungdomsskule og i vidaregåande skule var utforma med vekt på tre overordna forskingsspørsmål med oppfølgingspunkt under kvart forskingsspørsmål. Ei utfordring var å utforme intervjuguiden slik at han kunne nyttast både i ungdomsskulen og vidaregåande skule. Det første temaet var retta inn *mot kva involverte aktørar gjer i forkant av overgangen, korleis skulen identifiserte gråsoneelevar*. Det andre temaet tok opp *korleis dei jobba vidare med gråsoneelevgruppa etter identifiseringsfasen og korleis meldeskjemaet vart brukt i denne prosessen*. Det siste temaet omhandla *kva som kjenneteiknar ein god overgangsmode*ll.

Spørjeguiden for elevar var delt inn i to tema. Det første temaet tok opp *eleverfaringar med overgangen til vidaregåande skule*, medan det andre temaet tok opp *eleverfaringar med bruk av meldeskjema*. Intervjuguiden for elevar i vidaregåande skule var basert på den første guiden med tema: *eleverfaringar med overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule og om tilrettelegging / tilpassing av opplæringa i Vgs*. (Intervjuguidar: vedlegg 5, 6 og 7).

3.4.2 Prøveintervju og førebuing

I god tid før intervjuprosessen starta, gjorde eg prøveintervju med ein rådgjevar og ein elev i ungdomsskulen. I etterkant av prøveintervjua fekk eg mulegheit til å revidere spørjeguidane. Tilbakemeldingar eg fekk var at spørjeguidane fungerte bra. Det største problemet mitt var den språklege barrieren det er å snakke dialekt i ein intervjusituasjon. Eg la merke til at personane i prøveintervjuet ikkje alltid forstod meg, så eg bestemte meg for å i større grad nytte bokmålsord og vendingar i det vidare intervjuarbeidet både for rådgjevarar og elevar. Etter prøveintervjuet strukturerde eg intervjuguiden for rådgjevarar, nokre underpunkt blei flytta på for å skape betre flyt i intervjuet. I struktureringsarbeidet med elevguiden prøvde eg å nytte så enkle ord og formuleringar som muleg, og skreiv den om delvis til bokmål, spesielt la eg vekt på å nytte spørjeord på bokmål.

3.4.3 Gjennomføring av intervjua

Intervjua vart gjennomførte i mars og oktober i 2009. I mars månad intervjua eg aktørar før overgangen, elevar og rådgjevarar. I oktober gjorde eg oppfølgingsintervju med elevane eg hadde intervjua i ungdomsskulen etter at dei hadde starta i vidaregåande skule. Her intervjua eg også kontaktlærarane til elevane, samt rådgjevarar som hadde ansvar for meldeskjemaordninga. På førehand hadde eg orientert om at intervjuet ville vare i omlag 45 minutt. For elevane hadde eg sett tidsramma til omlag ein halvtime. Eg tok opp intervjua med diktafon. Bruk av lydopptak gjekk godt, både med tanke på intervjusituasjonen og opptakskvalitet. Før intervjuet starta, orienterte eg kort om informasjonsskrivet og om teieplikt, anonymisering og lagring av intervjuopptak og utskrifter. Vidare orienterte eg kort om sentrale tema for intervjuet og kva eg ville spørje om og gå igjennom (Informasjonsskriv og samtykkeerklæringar: vedlegg 1 og 3).

Intervjua, både rådgjevarintervju, kontaktlærarintervju og elevintervju, vart gjennomført ute på dei aktuelle skulane. Intervjua føregjekk på kontor eller grupperom som var tilgjengelege. Eit viktig moment var å gjennomføre intervjua på ein arena der respondentane følte seg trygge. Før eg sette i gong med intervjuprosessen, hadde eg bestemt å vere ute ein halv time før avtalt tid, slik at eg kunne legge til rette betre for intervjua, og samstundes få samtale litt uformelt med respondentane i forkant av intervjua. Dette hadde eg positiv erfaring med. Ein fekk etablere kontakt og bli trygge på kvarandre før ein sette i gong med intervjuet. Her la eg vekt på både uformell prat om daglegdagse ting, men også det meir praktiske som førebuing til intervjusituasjonen. Ifølgje Kvale (2009: 73) bør ein gje intervjupersonane ein kontekst før intervjuet gjennom informasjon både før og etter sjølve intervjuinga. Konteksten kan presenterast med ein 'briefing' der intervjuaren definerer situasjonen for intervjupersonen, fortel om føremål med intervjuet, bruk av lydopptak og så bortetter.

I intervjusituasjonen heldt eg meg for det meste til strukturen som var lagt spørjeguidane, men det hendte at eg hoppa litt fram og tilbake i situasjonar der eg følte eg måtte følgje opp interessante refleksjonar. Dette var tilpassingar eg måtte gjere undervegs. Av og til var det slik at ein kom inn på tema som eigentleg var meint å kome seinare. Då såg eg bort ifrå intervjuguiden og utforska temaet som blei tatt opp, for så å prøve og komme inn i strukturen att i etterkant. Intervjua, både for rådgjevarar og elevar, vart avslutta med eit ope spørsmål, der den intervjua kunne få legge til eventuelle ting som ikkje var kome fram. Dette fungerte etter intensjonen, ofte kom ein då inn på felt som ikkje var vektlagt i særleg grad i intervjuguiden, eller det kunne vere nye tema som blei tatt opp og som ein kanskje ikkje hadde tenkt så mykje på.

3.4.4 Transkribering av intervjua

Det første transkriberingsfasen vart gjennomført i mars – april månad, medan materialet som var samla inn etter overgangen vart transkribert i slutten av oktober 2009. Eg la vekt på at det transkriberte materialet skulle framstå autentisk og ligge så tett opp til intervjusituasjonen som muleg. Intervjua vart transkribert samla etter kvar intervjuperiode. Det var vanskeleg å gjere dette fortløpande grunna at intervjua eg skulle gjennomføre låg tett opptil kvarandre tidsmessig, og eg trengte slik tida til å førebu meg til neste intervju. All transkribering er gjort av forfattaren sjølv. Dette gir viktig nærleik til detaljar i materialet.

3.4.5 Gjennomgang av data og analyse

Føremålet med kvalitativ analyse er å kome fram til ei heilskapleg forståing av spesifikke tilhøve. For å få til dette er det naudsynt å bryte ned data og informasjonen ein har i meningsberande einingar og på grunnlag av dette utvikle og rekonstruere meningsberande kategoriar. Dei meningsberande kategoriane ein endar opp med, er meint å gje tilskot til svar på problemstillinga ved å formulere mønsteret eller resultatet og kvifor det har blitt slik. Utgangspunktet for analysen i denne undersøkinga er rammefaktorteori. I rammefaktorteorien tek ein utgangspunkt i historisk gitte resultat, og forsøker å rekonstruere kva slags rammevilkår og formidlande generative prosessar som kan ha skapt resultata. Ved å sette søkelyset på aktørar i overgangsprosessen og relasjonane mellom dei som samhandlande partar, har eg forsøkt å konstruere meningsgjevande bilete av det som hender.

I arbeidet med datareduksjon og kategorisering har eg nytta dataprogrammet NVivo 8. Det kan både ha fordelar og ulemper å nytte eit slikt verktøy. Programmet muleggjer gjennomgang av store mengder data på kort tid, til dømes sortering av einingar under kategoriar. Dette er positivt i den forstand at ein får gått igjennom materialet som heilskap. Ei ulempe var all tida som gjekk med til å skaffe rett utstyr, kompatibel programvare, og det å lære seg funksjonane i programmet. Når det gjeld materialet som heilskap, har det likevel vore viktig å avgrense og trekke ut dei viktigaste mønstra. Desse mønstra har eg forsøkt å illustrere med sitat i analysekapitlet. Dataprogrammet gjorde det muleg å gjennomføre effektiv analyse av datamaterialet, frå rådata gjennom meningsberande einingar til kategoriar i analyseprosessen. Framgangsmåten eg nytta var å starte med å ta for meg ei og ei dataeining (tekstperiode eller setningar i intervjuet), og sortere einingane inn under kategoriar. Slik heldt eg fram slik til alle eingane var sortert i deskriptive kategoriar kopla til dei opne forskningsspørsmåla. Etterkvart kom det til syne mønster som skilde seg ut i materialet. Desse mønstra og samanhengane vil eg presentere i analysekapittelet og knytte illustrerande sitat til dei. Dette analysearbeidet svarer til kodinga i kvantitative analysar. Skilnaden er at dette ikkje er kvantitative koder, men kvalitative, språkleg formidla meningskategoriar som vi ved å kombinere kan utvikle analytisk til det vi kallar meningstabellar eller typologiar. Slik kan vi betre forstå mønster materialet. Dette kan sjåast i samanheng med det Corbin og Strauss (1998:101, 125) omtalar som open koding og aksial koding.

3.5 Validitet og reliabilitet i kvalitative studiar

Validitet handlar om i kva grad metoden ein nyttar er eigna til å undersøke det den er meint å undersøke, og i kva grad observasjonane ein har gjort seier noko om dei fenomena eller variablane ein ynskjer å vite noko om (Kvale, 2009: 166). Ein føresetnad for høg validitet er at undersøkingsopplegget og datainnsamlinga resulterer i data som er relevante og belyser problemstillinga.

Intern validitet viser til i kva grad resultata ein kjem fram til i ei undersøking er gyldige for det utvalet og det fenomenet som er undersøkt, medan ekstern eller ytre validitet handlar om funna eller resultata ein har kome fram til er generaliserbare. For at funn gjort i kvalitative undersøkingar skal kunne reknast som gyldige, må ein kunne feste lit til materialet som heilskap. Ifølgje Grønmo (2004: 229) inneber reliabilitet i kvalitative studiar at dei empiriske funna som blir presenterte er basert på data om dei faktiske tilhøva og er samla inn på ein systematisk måte og i samsvar med etablerte føresetnader og framgangsmåtar i det aktuelle undersøkingsopplegget. Vurderingane av reliabilitet og truverd kan på desse vilkåra auke tilliten til dei empiriske analyseresultata og datamaterialet som analysane bygger på. Sjølv om reliabiliteten er høg og ein har pålitelege data, er det ikkje alltid slik at desse er relevante i forhold til fenomenet ein skal studere. Grønmo (2004) viser til at datamaterialet kan ha lav validitet sjølv om reliabiliteten er høg. Validitetsomgrepet er mindre presist og meir omfattande enn reliabilitetsomgrepet fordi validiteten refererer til fleire sider ved datainnsamlinga og datamaterialet enn reliabiliteten gjer.

Fleire kriterium kan leggest til grunn for vurderingar av validitet i kvalitative opplegg. Kvale (2009: 164) argumenterer for å kvalitetssikre undersøkingar og konklusjonar ved å gå gjennom dei ulike trinna i studien og gjennomføre kvalitetskontroll av desse. Med dette meiner han at valideringsarbeid er noko ein bør fokusere på i alle fasar av undersøkinga og ikkje noko ein gjennomgår ved sluttinspeksjonen. Dette har eg såleis forsøkt å legge vekt på i alle fasane av studien.

Omgrepet ekstern validitet handlar om i kva grad årsakssamanhengane og resultata ein endar opp med i ei undersøking kan generaliserast til andre settingar. Eit viktig spørsmål er om resultata i denne undersøkinga kan generaliserast eller overførast til andre forhold. Slik eg ser det, kan det vere vanskeleg å generalisere frå ein liten populasjon, slik som tilfellet er i mi undersøking, til ein større populasjon. Studien min byggjer ikkje på denne typen utvalslogikk

som ved kvantitative analysar av representative utval. Men betyr dette at resultata ikkje har overføringsverdi? Undersøkinga er basert på nærstudium og rike beskrivingar av sentrale aktørar og variasjonen dei erfarer i vilkår og prosessar: rådgjevarar, kontaktlærarar og gråsoneelevar sine oppfattingar av dei faktiske forholda som rådar i overgangsprosessen frå ungdomsskule til vidaregåande skule og korleis ein nyttar meldeskjema i denne prosessen. Sjølv om mulegheita til generalisering er klart avgrensa, kan ein likevel seie at samanhengane og resultata som vert dokumenterte kan overførast til lesarar, som igjen må vurdere i kva grad resultata er hensiktsmessige og relevante. Dette er gjenkjennande generalisering. Ryen (2006: 180) viser til Lincoln og Guba, som hevdar at ekstern validitet bør erstattast med omgrepet overførbarheit. Det blir opp til lesaren sjølv å vurdere om resultata kan overførast til andre settingar. Ein viktig føresetnad er at det blir gitt detaljerte og rike beskrivingar av settinga som blir studert. Kvale (2009: 162) viser til denne generaliseringsforma som analytisk generalisering, som er ei grunnngjeven vurdering av i kva grad funna frå ein studie kan nyttast som rettleiing for kva som kan komme til å skje i ein anna situasjon. Ved å tydeleggjere dokumenterte trekk og gjere argumenta eksplisitte, gjer forskaren det muleg for lesaren å vurdere i kva grad generaliseringa er haldbar i hans tilfelle.

3.6 Eiga rolle som forskar

Erfaringsbakgrunn har mykje å seie for rolla som forskar, både når det gjeld planlegging og gjennomføring av ein studie som denne. Rolla mi som masterstudent og det å vere relativt uerfaren med mange av desse sidene ved forskingsprosessen, (planlegging av prosjekt, datainnsamling og analyse), føresette at eg har tok meg tid undervegs i forskingsprosessen til å søke råd hjå andre, som til dømes medstudentar og rettleiar, men også kvalifisere meg sjølv gjennom faglitteratur. Ein har som oftast likevel med seg litt erfaring. Eg har tatt fag og studert emne innan både pedagogikk og sosiologi, og har arbeidserfaring og praksis frå både skule, forskingsstiftingar (forskingssassistent), PPT, barnevern og psykiatri. Slik sett har eg både teoretisk og praktisk før- kunnskap om prosessar som finn stad innanfor miljøa eg valde å gå inn i – ungdomsskule og vidaregåande skule. Kunnskap om det som skjer på innsida av arenaene ein skal studere, kan ofte vere ein fordel. I studien har eg valt å nytte utanfråposisjon for å få distanse til dei samhandlingsprosessane som føregår. Med eit naturalistisk metodisk utgangspunkt, forsøker ein å sjå røynda frå informantane sin synsvinkel, (subjekta sine fortolkingar representerer ein viktig versjon av sanning om verkelegheita), og vidare

nytte det informantane løftar fram og gje dette vitskaplege forklaringar gjennom kategorisering, analyse og drøfting med grunnlag i teori. Ein viktig føresetnad er at ein som forskar ikkje påverkar respondenten slik at vedkomande står i fare for å gjengi ein ufullstendig eller skeiv versjon av verkelegheita (Ryen, 2006: 124). Ein kan skilje mellom den emiske og den etiske posisjonen i tilnærming til den eller det ein skal studere. Med den emiske posisjonen (innanfrå- og nedanfrå- blikk) som utgangspunkt vil ein forsøke å ta perspektivet til aktørane som blir studerte. Den etiske posisjonen (ovanfrå- og utanfrå-blikk) representerer ein meir distansert posisjon til den eller dei ein skal studere. Ved å veksle mellom desse to posisjonane kan ein søke forklaringar på ulike nivå – på den eine sida subjektivt aktørnivå, og på den andre sida eit meir objektivt nivå, der ein legg til grunn meir overordna forklaringsfaktorar (Patton, 2002: 267).

Intervjumaterialet dannar grunnlaget for denne studien. Ifølgje Kvale (2009: 91) er intervjuaren sjølv forskingsinstrumentet. I dette ligg det at ein må ha oversikt over intervjuemnet og vere flink med menneskeleg interaksjon. Vidare er det ein føresetnad at intervjuaren klarer å gjere kontinuerleg raske val i intervjusituasjonen om kva det skal spørjast om og korleis. Det er også opp til forskaren å velge kva slags svar som skal og ikkje skal tolkast. Desse krava føler eg at eg klarte å overhalde, men eg skal ikkje utelukke at det til tider var utfordrande intervjusituasjonar, kanskje spesielt med elevane, som kunne vere ordknappe og forsiktige. Sett under eitt, føler eg at eg klarte å gjennomføre intervjuet, både med rådgjevarar, kontaktlærarar og elevar på ein god måte. Å vere trygg i intervjusituasjonen er avgjerande. Erfaringa mi frå feltarbeidet er at førebuing og tryggleik er avgjerande for resultatet. Slik kan ein legge til rette for ein god intervjusituasjon og dermed større sjanse for å få tak i gode data.

3.7 Etiske vurderingar

Etiske vurderingar er noko ein bør legge vekt på frå den dagen ein startar planlegginga av studien ein har tenkt å gjennomføre. Denne undersøkinga er gjennomført på oppdrag frå utdanningsavdelinga i Buskerud fylkeskommune, og kan slik også karakteriserast som oppdragsforskning. Ei viktig etisk problemstilling i oppdragsforskning er at ein ikkje let seg styre av dei ein forskar for. Det finst døme på tilfelle der til dømes forskaren sine økonomiske interesser går føre det å gjennomføre forskning og rapportere forskingsfunna på ein etisk forsvarleg måte. Sjølv om denne undersøkinga kan plasserast i kategorien oppdragsforskning,

vil eg understreke at eg ikkje har hatt økonomiske eller andre interesser ved å gjennomføre undersøkinga. Kontakten eg har hatt med representantar i fylkeskommunen har gått på å få klarlagt kva dei ville ha undersøkt. Når det gjeld informantar har eg fått opplysningar om aktuelle informantar av tilsett i PPOT i Buskerud. Denne informasjonen var ikkje styrande for utvalet eg gjorde. Heile forskingsprosessen frå start til slutt har vore prega av at avgjerdene undervegs har vorte fatta av meg som forskar, utan påverknad frå andre instansar.

Prosjektet er også rapportert inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitskapleg datateneste. Dette var også noko eg formidla til informantane. Datamaterialet og personopplysningar blei anonymisert og behandla konfidensielt i tråd med NSD sine etiske retningslinjer. Eg har valt å ikkje anonymisere oppdragsgjevar og samarbeidande part, som er Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelinga, grunna praktiske omsyn.

3.8 Refleksjonar om metodeval

I dette arbeidet har eg stått overfor mange valsituasjonar. I det følgjande avsnittet vil eg diskutere sterke og svake sider ved tilnærminga eg har valt. Utgangspunktet for val av kvalitativ metodisk tilnærming var at eg ville få empiriske data om overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule samt gråsonerelevlar og andre sentrale aktørar sine erfaringar og kunnskapar om desse fenomena. Som eg har vore inne på, er føremålet med kvalitativ forskning å utvikle forståing av fenomen knytt til personar og situasjonar i den sosiale røyndomen dei er ein del av og meininga dei gjev den. Med dette utgangspunktet meiner eg at eg har valt ei sakssvarande metodisk tilnærming. I studien følgde eg elevlar i overgangsprosessen, frå ungdomsskule til vidaregåande skule. Denne vinklinga kravde at eg nytta eit longitudinelt design (analyse av prosessar og utviklingsløp), der eg samla inn data på fleire tidspunkt (diakrone data: før og etter overgangen til vidaregåande skule), for å kunne analysere prosessar og endringar og slik kunne trekke slutningar om utvikling over tid. Slik kunne eg føregripe overgangsprosessen både prospektivt og retrospektivt. Fordelen med longitudinell tilnærming kan slik vere at ein får auge på kva som faktisk hender i overgangsprosessen, noko som ville ha vore vanskeleg å oppnå med ein tverrsnittstudie på eit tidspunkt (synkrone data) av det same fenomenet. Dette kan trekkast fram som ei sterk side. Men tilnærminga eg har valt har også sine svake sider. Når det gjeld utval, var eg avhengig av å intervjuje personar i ulike roller, elevlar, lærarar, rådgjevarar, både i ungdomsskulen og i

vidaregåande. Dette innebar at eg måtte avgrense utvalet av informantar grunna både tid og ressursar. Ei anna side var rekruttering av gråsoneelevar som informantar. Det var rådgjevarane som valte ut desse på førehand etter kriteria eg hadde sett opp. Det vart slik ein ubalanse i kjønn – eg kunne også ønskt å få intervjuja jenter. Om dette har påverka resultatbiletet er vanskeleg å seie noko sikkert om. Vi kan berre vite ved å gjennomføre ein utvida studie der langt fleire elevar er med og då slik at vi følgjer dei gjennom heile den vidaregåande opplæringa.

Kapittel 4 Gråsoneelevar i ungdomsskulen – før overgangen til vidaregåande. Analyse.

4.1 Innleiing

I første del av analysen vil eg trekke fram det som skjer i ungdomsskulen, før elev-overgangen til vidaregåande skule. Overgangen mellom to nivå i skulesystemet er spesiell. Det er grunn til å rekne med at elevane møter andre og nye forventningar, vilkår og prosessar i vidaregåande. Dei vil ha meir å seie og avgjere i spørsmål om sin eigen kvardag. Elevane er skal bestemme sjølv og det er ikkje gitt at foreldra si røyst er like avgjerande som før. Samstundes er dei i ein situasjon som dei fleste andre unge er i – overgangen til vaksenliv og deltaking i produksjon og arbeidsliv er utsett og tar lenger tid samanlikna med tidlegare kohortar av ungdommar. Overgangen til vidaregåande skule er ein del av det prosjektet der den unge skal finne ut av kva han eller ho skal bli. Vidaregåande skule er truleg eit klart farvel med fasen der ein blir oppfatta som barn. Å bli sett på som spesiell eller sett på som ein ungdom som treng særskilt hjelp og støtte når ein er på veg mot posisjon som etablert ungdom og seinare ung vaksen er derfor ei sensitiv sak. Skulen er samstundes del av den omfattande institusjonaliseringa av oppveksten i dagens samfunn. Dei unge er såleis vel kjende med profesjonelle aktørar, t.d. lærarar, som har oppgåver i arbeidet med å kvalifisere dei for vaksenlivet. Ein del av dette er også spesialpedagogisk tilrettelegging av læringsopplegg og korleis dei spesialpedagogiske profesjonsutøvarane tenkjer om og praktiserer dette – ikkje minst korleis dei arbeider med elevane som er i det spesialpedagogiske grenselandet, gråsona. Det er i desse overgangane livsløpet kan ta ny retning, og dei er derfor viktige å studere og analysere. Å få både dei profesjonelle aktørane og dei unge i tale, er vesentleg for å kunne teikne hovudtrekk i det handlingsmønsteret som viser seg ved denne overgangen. Det som skjer før overgangen er på mange måtar ein måte å føregripe det som hender i starten av vidaregåande. Anderson et. al. (2000) framhevar samanhengen mellom førebuing, støtte og oppfølging av elevar i denne fasen av overgangen. Korleis og i kva grad ein førebur elevane på overgangen, samt skilnaden mellom avleverande og mottakande skule når det gjeld organisasjonsmessige og sosiale rammer må sjåast i samanheng med elevar sitt behov for oppfølging og støtte.

Før overgangen til vidaregåande intervjuar eg rådgjevarar og elevar på tre ungdomsskular i tre ulike kommunar i Buskerud fylke. Analysen er delt inn i to delar. I første del presenterer eg stemmene til dei profesjonelle aktørane i skulen, først rådgjevarane. Sentrale moment er korleis desse aktørane identifiserer gruppa av gråsone-elevar, men også konkret korleis dei har jobba med å fylle ut meldeskjema B eller anna relevant elevdokumentasjon. Alt dette vil vise korleis dei tenkjer om tilrettelegging og kva som er kjernen i praksisen deira. Neste del har eg kalla ‘elevstemmer’, der elevar som ligg i ‘gråsona’ formidlar sitt perspektiv på førebuingprosessen til vidaregåande skule, og korleis dei har jobba med å fylle ut meldeskjema B før overgangen.

4.2 Ungdomsskule – Identifisering av gråsoneelevar og førebuing av overgangen

Eit vesentleg innslag i førebuinga av denne overgangen, er tydeleg å kartlegge dei unge sine føresetnader for læring. Det er utforma eigne skjema til bruk i denne kartlegginga. Men før dei kan takast i bruk må dei aktuelle elevane identifiserast. I dette avsnittet vil eg presentere mønster og resultat ein ser i identifiseringsprosessen for gråsoneelevane i ungdomsskulen. Kven er med i identifiseringsprosessen og korleis skjer identifiseringa av gråsoneelevar i ungdomsskulen?

Identifiserings- og kartleggingsarbeidet – samarbeid, ikkje eineansvar

Ein føresetnad for identifisering og kartlegging av kva elevar som har behov for tilrettelegging av opplæringa (kartlegging og registrering ved bruk av B-skjema), er kunnskap om kva kriterium ein skal legge til grunn i kartleggings- og identifiseringsarbeidet. Felles for rådgjevarane i dei tre ungdomsskulane, var at dei meinte å ha klart for seg kva som låg i gråsoneomgrepet. Kriterium rådgjevarane la til grunn var: elevar med behov for tilrettelegging eller behov for tilrettelegging på lengre sikt. Dette er elevar som ikkje er rettigheitselevar, men hadde faglege, sosiale eller fysiske tilretteleggingsbehov. Rådgjevarane ser det som sitt ansvar å formidle informasjon om meldeskjemaordninga og utvalskriterium til kontaktlærarar og andre pedagogisk tilsette.

Dei tre rådgjevarane formidla alle at identifisering og kartlegging av gråsoneelevar ikkje var noko dei hadde ansvar for åleine, men noko dei samarbeida med andre lærarar og pedagogisk tilsette om. Andre aktørar i identifiseringsarbeidet kunne vere rektor, spesialpedagogisk koordinator, helsesøster, barne- og ungdomsarbeidarar, foreldre, pedagogisk – psykologisk teneste (PPT). Rådgjevar ved ungdomsskule 2 seier følgjande om identifiseringsprosessen som finn stad i haustsemesteret i tiande klasse:

‘...Jeg har da et møte med.. kontaktlærere, eller teamet, tiende trinn, pluss spes ped koordinator.. hvor jeg forteller.. hva gråsoneelever er.., hva jeg mener med det.. og.. og.. hva det innebærer. Og så kommer da.....kontaktlærera fram med navn til meg som jeg da skal jobbe videre med. (Rådgjevar US 2).

Dei to andre rådgjevarane framhevar også teammøte som eit forum for identifisering og kartlegging. Teammøte blir slik eit samlingspunkt der rådgjevar får informert om ordninga og eit forum for å drøfte med andre aktørar om kven som kan vere aktuelle for å fylle ut meldeskjema B. Det er tydeleg systematikk i samarbeidet om å identifisere gråsoneelevane.

Tidspunkt for oppstart av identifisering. Identifiseringa og kartlegginga av elevar som er aktuelle for å fylle ut meldeskjema B startar på hausten i tiande klasse. Dette gjeld alle tre ungdomsskulane. Ein finn også eit syn på identifisering og kartlegging som kontinuerleg prosess. Følgjande sitat illustrerer dette:

...Den skjer på.. flere vis. Og det er jo en kontinuerlig prosess som vi er våkne for fortløpende. Den starter jo egentlig fra det tidspunktet vi tar imot elever i barneskolen. Vi får henta inn opplysningar om.. alle elever fra kontaktlærernivå i barneskolen. Eh.. Hvor vi gjør...registreringar og.. ja.. får innsikt i hvem den enkelte er. Så det har vi innsikt i i den forstand at når de starter opp her, så har vi et helhetlig bilde av hvem de ulike elevene er (Rådgjevar US 1).

‘...Og så selvfølgelig.. i forhold til åttendeklassingen, så sitter vi i overføringsmøter.. eh.. om hver enkelt åttendeklassing.. Altså, det vil si vi har.. egne møter for de med enkeltvedtak og IOP, men ellers så har vi jo da også møter hvor vi tar på en måte alle, hvor det blir knyttet noen kommentarer til absolutt alle elevene. Og da har vi styrer og sånn... hun vil gjerne ha noen kommentarer på det faglige.. og noen i forhold til det sosiale.. Og..da.. identifiserer vi jo en del.. på åttende trinn.. (Rådgjevar US 3).

Kartleggingsarbeid i startfasen av ungdomsskulen og erfaringane som har blitt gjort gjennom det treårige løpet utgjer slik grunnlag for den avsluttande identifiseringa som finn stad i

haustsemesteret i tiande klasse. Rådgjevarane meiner å få god kjennskap til elevane sine føresetnader og behov i løpet av desse åra. Denne kunnskapen ligg til grunn for identifisering – og omfattar langt på veg alle elevane. Og målet er at alle elevane skal kommenterast som potensielle gråsoneelevar.

Vilkår for identifisering og kartlegging. Identifiserings- og kartleggingsarbeidet må sjåast i samanheng med kva vilkår dei involverte aktørane, rådgjevarar og kontaktlærarar, jobbar under. For å få informasjon om vilkår for identifisering og kartlegging, bad eg informantane seie noko om kva som kunne fremme eller hemme dette arbeidet.

Ein av rådgjevarane formidla at for lite informasjon om meldeskjemaordninga til kontaktlærarane eller faglærarane kan medverke til at ein identifiserer færre elevar. Ein er avhengig av at kontaktlærarar og faglærarar er engasjerte i og kjenner sine egne elevar, og samstundes er flinke til å rapportere tilbake til rådgjevar om elevar som kan trenge tilrettelegging i vidaregåande. Om ein ikkje lukkast med kommunikasjonen begge vegar, kan det hemme identifisering. Ein av rådgjevarane trekkjer fram nettopp dette som vilkår for identifisering:

‘...Det er jo helt avhengig av hvordan jeg legger det fram for lærerne, og det er helt avhengig av hvor engasjerte lærerne er i sine elever’ (Rådgjevar US 2)

Rådgjevar ved ungdomsskule 1 trekkjer fram som hemmande det at ein ikkje alltid får auge på elevar som ynskjer å ligge lavt i ‘terrenget’, som han seier det:

‘Jeg må velge å tro at vi som voksenpersoner leser elevene gjennom de tre åra vi har de her rimelig greit. Men det som kan være den største utfordringen, er når elever ønsker å ligge lavt i terrenget... sammen med sine foresatte. Og.. som sagt, ikke ville ha fokus på egne utfordringer videre. Da får vi fort..., kan få problemer med og få lov til å dokumentere det som skal til videregående. (Rådgjevar US 1).

Dette viser at elevar som gjer seg usynlege kan vere ein hemmande faktor. Samstundes er dette teikn på at ikkje alle elevane aksepterer prosjektet med meldeskjema som skal dokumentere elevane sine manglar og læringsbehov og melde dette vidare til neste nivå i skulesystemet. Det kjem fram at også foreldre kan vere involverte i denne usynleggjinga. I desse tilfella er ikkje foreldra overtydde om at meldeskjema ikkje vil verke stigmatiserande. Det kan vise seg som motstand i form av at dei ikkje samtykkar til å sende vidare informasjon til vidaregåande:

‘...Og det er da noen foreldre hvert år som ikke ønsker dette. Og da tenker jeg at..., og.. jeg

blir veldig sånn snar da til å ta det innvoer meg: 'åh.. guri-malla, hva er det jeg ikkje har forklart dem'? Fordi at dette er jo ikke forklart godt nok. Fordi at det er jo på en måte ikke knytt noe stigmatiserende til dette å sende et B-skjema da? Men det er noen som er sånn: 'nye ark og blanke ark og sånn' (Rådgjevar US 2)

'Samtidig så.. så.. erfarer vi.. eh.. i noen tilfeller at elever og foresatte vegrer seg for å sende tilleggsdokumentasjon. ...Det kan være så enkelt som at elevene, når de går i tiende klasse og har et instendig ønske om å starte med blanke ark' (Rådgjevar US 1).

Rådgivaren kan ikkje forstå denne motstanden mot å bli identifisert. Identifiseringa er ikkje stigmatiserende, det er foreldra som ikkje forstår at identifiseringa er til elevens beste. Bakgrunnen for å ikkje gje samtykke kan til dømes vere at foreldre med barn som har søkt seg til yrkesfagleg studieprogram eller studiespesialisering med praktisk tilleggsfag, ser for seg eit meir praktisk retta løp - overgangen frå ein rimeleg teoretisk ungdomskule til ein meir praktisk retta vidaregåande skule - vil gjere det muleg for eleven å fungere betre. Foreldre og elevar har eit ønske om å starte med 'blanke ark'. Foreldretenkinga er såleis endra innhald i skulen – i praktisk retning bort frå ein teoretisk ungdomsskule. Det kjem ikkje fram noko som tydar på at dette er eit fenomen med stor utstrekning, men er avgrensa til enkelttilfelle kvart år. På den andre sida vil det oftast vere slik at motstand vil berre eit fåtal markere ope. Det kan likevel vere fleire som deler motstanden utan å markere det. Rådgjevarane seier at heilskapsinntrykket likevel er at størsteparten av elevar og foreldre tek imot og samtykkar til tilbodet om legge ved tilleggsinformasjon til vidaregåande:

'...men skulle en bruke prosenttall på det, så ville jeg anslå at nitti til nittifem prosent av de 'elevene vi ser som aktuelle... B-skjema-søkere, de tar imot det tilbudet og ser nytten av dei i en overgangsfase' (Rådgjevar US 1).

På den andre sida finn ein faktorar eller vilkår som kan fremme identifiseringsprosessen. Rådgjevarane i ungdomsskulen snudde ofte rundt på dei faktorane dei trakk fram som hemmande, når dei skulle seie noko om vilkår som kunne fremme identifiseringsprosessen. Tilstrekkeleg informasjon til kontaktlærar og andre pedagogisk tilsette vart trekt fram som noko som kunne fremme identifisering. Andre moment var godt samarbeid mellom rådgjevar og kontaktlærar, andre pedagogisk tilsette, elevar og foreldre. Rådgjevarane legg også vekt på relasjonen og samarbeidet mellom seg sjølv og kontaktlærar. Kommunikasjonen er tydleg

forstått som noko meir en informasjonsutveksling. Rådgjevar ved ungdomsskule 1 seier følgjande om korleis dette kan fremje identifisering av elevar:

‘Jeg tenker at ... en ungdomsskole må ha.. eh.. tette, gode rutiner på.. eh.. fortløpende... samarbeid ut mot den enkelte klasse, enkelte kontaktlærere, ..slik at .. det er mer enn rådgiver på en skole som skal kjenne prosedyrene rundt overgang ungdomsskole – videregående skole. Det bør være godt innenfor huden på den enkelte kontaktlærer.. som gjør at kontaktlæreren også ser muligheten for sin enkeltelev til å få dokumentert videre hva som er..., ja.. , fordelaktig’ (Rådgjevar US 1).

Teammøte der rådgjevarar, lærarar og andre aktørar på trinnet kunne drøfte enkeltelevar seg imellom, vert trekt fram som viktig arena. Rådgjevar ved ungdomsskule 1 trekker fram dette som ei kvalitetssikring når det gjeld identifisering og vidare dokumentasjon:

‘...så har vi jo team som gjør at alle lærerne på trinnet kan drøfte enkeltelever.. eh.. kan se utfordringer rundt enkeltelever, og sånn sett så får vi jo flere voksenpersoner som er med og kvalitetssikre at er det bekymringer rundt en elev, enten faglig eller sosialt, så er det på en måte hele skolens personale, i hvert fall på det trinnet som de jobber, som er med og tar et ansvar i forhold til å dokumentere.. det videre’ (Rådgjevar US 1)

Vidare arbeid med gråsoneelevane og korleis meldeskjema blir brukt

I det følgjande vil eg beskrive prosessen vidare etter at identifiseringa er gjennomført. Korleis skjer det vidare arbeidet med gråsoneelevane og korleis blir meldeskjema nytta i denne prosessen?

Proessen med utfylling og bruk av meldeskjema. Rådgjevar- informantane seier at prosessen med å dokumentere tilretteleggingsbehov og fylle ut meldeskjema B er noko som skjer i treffpunktet mellom rådgjevar, kontaktlærer og elev og føresette. Tidspunkt for når ein startar meldeskjemaprosessen og utfylling varierer frå skule til skule. Prosessen er todelt: I haustsemesteret siste året (tiande klassesteg) har ein orienteringsmøte, der rådgjevar og kontaktlærer informerer foreldra om meldeskjemaordninga og føremål på konferansemøte. Den andre delen omfattar utfylling, godkjenning og underskriving av dokumenta.

Rådgjevar ved ungdomsskule 1 beskriv den førebuande prosessen som finn stad i haustsemesteret:

‘...Helt konkret så sitter jeg da sammen med de familiene, elever og foresatte, og har.. møter tidlig på høsten og lar de gå inn i en... prosess, tankeprosess, der de.. skal reflektere noe rundt hva behovet for tilrettelegging og tilpassing går på. Og ikke minst om de ønsker å ta

vare på denne muligheten, at vi sender med skjemaer videre, B-skjemaer'. '... I den prosessen hvor jeg snakker med elever og foresatte, så holder jeg kontaktlærere orientert om ... eh.. prosessen vår. Og der det er hensiktsmessig å trekke inn kontaktlærer i den møtevirkomheten, så gjør vi jo også det. Men stort sett så skjer det i treffpunktet mellom meg som rådgiver og foresatte / elev' (Rådgjevar US 1).

Prosjektet blir såleis framstilt som heilt nødvendig for hjelpande tilrettelegging. Når det gjeld utfyllingsprosessen, er det rådgjevar som oftast fyller ut informasjonen i skjemaet. Dette forslaget blir så sendt til elev og foreldre slik at dei kan gå igjennom det og til sist samtykke og skrive under. Rådgjevar får det så i retur til skulen. Rådgjevar ved ungdomsskule 2 viser til at det ikkje er vanleg at ein fyller ut skjema på felles møte, men at føresette og elev får tilbod om dette.

'...Når det gjelder gråsonen, så ringer jeg hjem til foreldrene og tilbyr dem et møte og forklarer hva det dreier seg om.. Og.. og.. spør om de vil ha møte.., og hvis de ikke vil ha det .. så fyller jeg ut skjema og sender det med eleven hjem.. eller går igjennom skjema med eleven her på skolen og så skriver han eller hun og jeg under her.. og så tar vedkommende det med hjem og så skriver jeg retur rådgiver. Og hvis da foreldrene lurar på noe.. så.. ringer de meg' (Rådgjevar US 2)

I dette ligg også eit tydleg signal om at elevar og foreldre bør fylle ut skjemaet. Rådgjevar ved ungdomsskule 3 seier følgjande om møte og samarbeid med føresette:

'Nei.. Samarbeid med.. De som på en måte trenger mye hjelp, der er det gjerne jeg som har sittet og gjort det sammen med .. gjerne sammen med læreren og foreldre. Altså de tar en ekstra konferanse hvor de gjerne vil at jeg skal vere med . Og da når vi på en måte har ... avtalt.. Altså, når det skjer da... Det har kanskje skjedd på en eller to.. Hvor mange skjemaer jeg har sendt nå i år da? Men det er noen og trede tror jeg.. Eh.. fem av de, der har jeg sittet på en .. på et ekstra møte hvor vi har på en måte tatt hele faderuttan. De har snakka med foreldrene om det på forhånd, men så kommer jeg sånn fysisk med skjema. Og nå fyller vi det ut, og vi skriver under og elevene er der og foreldrene er der og..' (Rådgjevar US 3).

Foreldra blir såleis sett under eit visst press for å godta prosedyren med meldeskjema til mottakande skule. Det er tydleg at meldeskjemaet har ein eigen verknad når det blir presentert fysisk for foreldre og elevar – då blir det gjerne fylt ut. Men dette viser også at rådgjevarane rundt om på dei ulike skulane har forskjelleg praksis når det gjeld involvering av elev og føresette i utfyllingsprosessen og dokumentasjonsarbeidet. Ein rådgjevar tilbyr alle foreldre eit slikt møtepunkt, medan den andre rådgjevaren ser dette som naudsynt når det gjeld elevar og føresette med meir spesielle behov for støtte.

Tidspunkt for utfylling og innlevering av meldeskjemaet varierer, i enkelte tilfelle går denne prosessen heilt fram til innleveringsfristen som er 1. mars, rådgjevarane seier at hovudtyngda av meldeskjema er ferdig utfylt i januar månad.

‘Ja, vi jobber med de skjemaene, kall det i desember, januar, da begynner skjemaene å komme opp av skuffen og på en måte bli konkrete for den enkelte’ (Rådgjevar US 1).

‘Nei.., størsteparten vil jeg si leverer i januar. Januar er liksom hovedtyngden’ (Rådgjevar US 2).

‘Nei, det kan variere, for det kan være rett før jul og det kan være rett etter jul. Skal jeg være helt realistisk så vil jeg si rett etter jul. Altså januar måned. For dette er jo første mars-elever..’ (Rådgjevar US 3).

Det blir også gjeve døme på at elevar / føresette leverar inn meldeskjema i kort tid før fristen 1. mars.

Vidare arbeid med gråsonerelevane – prosessmoment. Etter at meldeskjemaet er fylt ut av rådgjevar i samspel med foreldre, elev og kontaktlærer, blir skjema sende vidare i tre eksemplar. Eit eksemplar går til den vidaregåande skulen som er eleven sitt førsteønske, eit til pedagogisk psykologisk teneste og oppfølgingstenesta (PPOT) og eit eksemplar til fylkeskommunen. Avleverande skule oppbevarar også eit eige eksemplar i arkivet. Eit interessant moment når det gjeld det vidare arbeidet med gråsonerelevane og meldeskjema, er om informasjonen, etter den er sendt frå ungdomsskulen, kjem fram dit han skal. Alle rådgjevarane i ungdomsskulen trekkjer fram at det kan vere eit problem at informasjonen om elevar ikkje kjem fram til rett stad til rett tid. Ein av rådgjevarane seier følgjande om dette:

‘Du kan si at.. vi har.. Det har vel vidaregåande også.. Det har vel vidaregåande også sagt ifrå. Når vi lager disse papirene i tre eksemplarer, så går ett eksemplar som står på førsteønsket. Og det har vi vel oppdaga, vidaregåande også innrømt, at hvis da ikke eleven da kommer inn på førsteønsket.. og andreønsket er en annen skole, så er det et slit med og så få greie på disse tingene og få papira overført’ (Rådgjevar US 2).

Ein anna rådgjevar seier:

‘..Og vi ser at .. ihverfall vår region og kanskje for så vidt hele fylket har hatt fokus på denne prosessen, som skjer fra da skjemaene er sendt, registrert og mottatt på vidaregåande skole, så ser jeg vel klart at der er det forbedringspotensiale ute og går. Ehm.. det har kommet foreldre.. som har hatt sine barn da inn på VG-1, som har sagt da at det virker som om vidaregåande skole ikke har fått den informasjonen og kunnskapen de burde ha. Og da har vi vel erfart at enten det er B-skjemaer eller andre skjemaer som har blitt borte på veien (Rådgjevar US 1).

Det er interessant at dei to rådgjevarane, som kjem frå ulike kommunar, trekkjer fram

liknande problemstillingar når det gjeld informasjonsstraumen og kommunikasjonen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule. Ein av hovudføresetnadane for at ordninga med meldeskjema skal fungere, er at meldeskjemainformasjonen hamnar der han skal, til rett tid.

Spørsmålet vidare er korleis ein følgjer opp elevane vidare fram mot og etter overgangen. Rådgjevarane formidlar at ein ikkje følgjer opp elevane på nokon spesiell måte etter at ein har fått dokumentert det ein skal dokumentere og sendt vidare informasjonen til vidaregåande skule. Rådgjevarane orienterar seg då ofte mot inntak av nye elevar som skal starte i åttande klasse.

Rådgjevarane seier at etter at elevane har starta i vidaregåande hender det vidaregåande skule tek kontakt tilbake til ungdomsskulen, om det er noko dei lurar på i forhold til elevar. Dette er snakk om uformell kontakt som oftast skjer på telefon.

‘Når skoleåret har begynt så har det jo hendt at de både vil snakke med meg eller da snakke med kontaktlærer. Og jeg har da finni fram til kontaktlærer og de har spurt om forskjellige ting. Og da dreier det seg om hva som har skjedd på (USK 2) og hvordan vi har prøvd å takle de problema vi hadde. Og så kan de da prøve å se det i forhold til sitt opplegg (Rådgjevar US 3)

Ein rådgjevar framhevar at den vidaregåande skulen i kommunen er flink til å lage såkalla treffpunkt etter at elevane har starta opp i vidaregåande skule, der rådgjevarar, kontaktlærar samt PPOT møter aktørar frå vidaregåande skule for å drøfte enkeltelevar.:

‘Nja.. det kan.. det kan være.. Ja, det er for så vidt både uformell og formell. Den uformelle skjer gjerne på telefon. Det kan være detaljer rundt den dokumentasjonen som sagt som er sendt, som de ønsker litt nærmere utredning rundt. Men.. vidaregåande skole har også de siste åra på ... vært flinke til å kjøre såkalte inntaksmøter, altså tidlig i oppstarten. Så samler de gruppa rundt eleven og.. da har vi fra ungdomsskolen ofte blitt kalt inn til det møtet, og da blir.. målsettinger framover belyst. Egenarten til eleven belyst’ (Rådgjevar US 1)

Ifølgje rådgjevar gjeld dette både elevar med spesielle og meir moderate behov. Det kjem ikkje fram om dette er noko fast som aktørar i ungdomsskulen er med på kvart år, men noko som blir styrt av kva ressursar ein har tilgjengeleg til gjennomføring:

‘Og det er.., jeg ser jo det.., er et ressurs spørsmål først og fremst for vidaregåande skole, at de har kapasitet til å gjennomføre for alle elever med tilleggskompleksitet. Men det er, sett fra vår side, en god investering og vil kunne gjøre det enklere for alle parter videre’ (US 1).

Slik denne rådgjevaren framstiller det, kan eit treffpunkt, der sentrale aktørar frå avleverande skule og mottakande skule kjem saman og drøftar utfordringar knytt til alle elevar med tilleggskompleksitet fungere som kvalitetssikring av oppfølgingsarbeidet.

Vilkår for vidare arbeid med gråsone- elevane. Når det gjeld prosessen med å fylle ut meldeskjema seier rådgjevarane at ein fremjande faktor kan vere at ein legg fram informasjon om ordninga med B-skjema og tilleggskommunikasjon på ein ordentleg måte, slik at føresette og elevar forstår kva ordninga går ut på og at dei på grunnlag av dette gjev skulen løyve til å sende informasjon vidare til vidaregåande skule:

‘Det som kan fremme det, det er jo at vi som jobber med det på skolen er offensive i forhold til å se de mulighetene som finnes aktivt på alle mulige nivåer ut mot foresatte og elever. Og å være .. positiv i vinklinga i den forstand at dette er svært fordelaktig for enkelteleven, men ikke minst for videregående skole som skal kunne settes i stand til å ta de i mot på en optimal måte fra dag en (Rådgjevar US 1).

Ein av dei andre rådgjevarane trekkjer også fram kommunikasjonen mellom rådgjevar og føresette og elevar som viktig. Om ein frå skulen si side ikkje klarer å formidle godt nok til føresette og elevar kva som er føremålet med ordninga og ein ikkje er einige om kva som skal inn i meldeskjemaet, kan dette hemme det vidare arbeidet.

Rådgjevar ved ungdomsskule 1 trekkjer også fram at det er viktig at avleverande skule har eit fornuftig og realistisk bilete av kva som møter elevane i vidaregåande skule. Den vidaregåande skulen i denne regionen er flinke til å formidle til avleverande skule kva som er realistiske muligheiter for tilpassing når elevane kjem inn. Å på førehand ha eit realistisk bilete av kva som møter elevane med behov for tilrettelegging i vidaregåande kan slik vere ein fremjande faktor.

4.3 I ungdomsskulen – ungdomsstemmer før overgangen

I forskning om barn og ungdom sin situasjon i velferdsstaten er det nærliggande å få informasjon og data frå dei vaksne som arbeider med dei aktuelle ungdommane. Dei vaksne aktørane som profesjonsutøvarar, har gjennomgåande meir makt enn barna og dei unge sjølv i skulen. Vi kan såleis snakke om ein asymmetrisk relasjon. Derfor er det desto viktigare å la dei unge sjølv kome til orde eller gi dei ei stemme når viktige fasar i livet blir analyserte – her grunnlaget for tilrettelegging av undervisning omkring overgangen til vidaregåande skule.

Førebuing til vidaregåande skule. Dei tre elevane eg intervjuar formidla at dei hadde førebudd seg til vidaregåande på fleire vis. Faget utdanningsval og skulebesøk på vidaregåande skular

vert framheva som tiltak elevane har nytta seg av i førebuingsprosessen.

‘Ja, fått ganske mye informasjon.. Så de.. dagene som vi har vært ute og besøkt.., det har vært veldig bra. Så nå har jeg fått sett ordentlig åssen skolen er og sånt’. (Elev US 1).

Elevane seier at skulebesøk var viktig for bevisstgjerings på valet dei skulle ta.

Informasjon frå og samtalar med rådgjevar om val av studieprogram i vidaregåande og søknadsprosessen vart også trekt fram som viktige moment i førebuinga. Dette var tiltak som skulen tilbydde ungdomane.

Ungdommane førebur seg også individuelt, gjennom å snakke med vennar, familie om utdanningsval. Ein anna faktor er fagleg førebuing, det å ha tilstrekkelge faglege kunnskapar og gode nok karakterar til å komme inn på førstevalet. Ein elev seier følgjande om den individuelle førebuinga:

‘Ja, det har jeg jo.. få så bra karakterer som mulig.. og jobbe så godt man selv kan. Og stå på så godt som man selv kan. Om jeg.. siden jeg har dysleksi og sånne ting så får jeg mest treere i norsk og sånne ting, uanset hvor hardt jeg jobber liksom. Men det er bare å jobbe så godt jeg kan’. (Elev US 3).

Dette synleggjer at eleven er klar over at vidaregåande skule kan bli ei utfordring når det gjeld omfang i dei ulike faga. Ein finn ei kopling til dette når ein spør elevane kva dei trur kan bli mulege hindringar eller utfordringar i overgangen til vidaregåande.

‘Mye lekser, hvis det blir mye lekses. Det kan bli vanskelig’, ‘Teorigreiene kan være litt sånn.. Hvis det er mye framføringar, det liker ikke jeg. Det kan være noe å grue seg til, hvis det er mye av det’. (Elev US 1)

Utfordringar og mulege hindringar som elevane framhevar er knytt til fellesfag og teori, (t.d. norsk, engelsk, matematikk). Andre utfordringar er det å møte nye lærarar:

‘Blant annet en kompis av meg han har.. han er en dårlig lærer.., så han sliter i de faga han har det da.., så det er sånn at hele klassen gjør det. Og det er.. Jeg vil liksom ikke ende opp sånn’, ‘Jeg vil ha en ordentlig lærer som vil lære meg det jeg skal’, ‘Utfylle mine krav og sånne ting. Det er det..’. (Elev US 3)

Når ein spør elevane om kva dei ser for seg som mulegheiter ved overgangen, trekker dei fram element knytt til det å nytte egne evner, gjerne det dei var flinke til og gjere noko dei hadde lyst til. Men dei unge er samstundes opptatt av å vurdere opplegg, innhald og kva lærar dei kan risikere å få i vidaregåande skule – ei slags personleg føregripande systemvurdering heller enn å fokusere på egne vanskar og hemmingar som i meldeskjemaprosessen.

Meldeskjemaprosessen og tilretteleggingsbehova

I denne delen kjem eg inn på korleis elevar, foreldre, kontaktlærarar og rådgjevarar har jobba med å fylle ut meldeskjema B, med vekt på elevbeskrivingar av dei ulike fasane i meldeskjemaprosessen.

Aktørar i meldeskjemaprosessen. Felles for elevane var at dei bekrefte at utfylling av meldeskjema var noko som blei gjennomført i samråd med foreldre, kontaktlærar og rådgjevar. Det varierte i kva grad kontaktlærar var involvert i meldeskjemaprosessen. Når det gjeld prosessen, formidla elevane at rådgjevar laga forslag til kva som skulle meldast vidare om og sende dette til føresette, slik at dei kunne sjå gjennom det og kome med forslag til eventuelle endringar. Seinare blei skjemaet gått igjennom og underskrive av føresette og elev og sendt i retur til skulen, eller i møte med rådgjevar. Prosessen med utfylling av meldeskjema blei ifølgje alle tre elevane gjennomført etter jul, i januar – februar 2009. Rådgjevarane og elevane har såleis lik oppfatning av kva aktørar som er med og tidspunkt for oppstart av prosessen og innlevering av meldeskjemaet.

Kunnskap om intensjon med meldeskjema og dokumentasjon av behov. På spørsmål om kva oppfatning eller bevisstheit elevane hadde om intensjonen med meldeskjemaet og kva det skulle nyttast til, seier ein av elevane følgjande:

‘Jo, det er.. det skal vel sendes til skolen, sånn at de får informasjon om hvem jeg er og om jeg har noen problemer... og.. noe med synet eller lesning eller’. (Elev US 1)

Ein anna elev seier:

‘Det er jo å vite om.. få skolen til å vite at jeg er dyslektiker og dyskalkulektiker eller andre ting som... problemer da’.. (Elev US 3).

‘Jeg håper jo at det blir brukt sånn at det.. hjelper meg... og... at jeg.. og at de har nytte av det.. og får vite hvordan jeg vil ha det da’. (Elev US 1).

Elevane gjev uttrykk for at dei har kunnskap om intensjon og føremål med meldeskjemaordninga og korleis informasjonen skal nyttast. Dei såg på dette som eit verktøy vidaregåande skule skulle nytte i tilretteleggingsarbeid. På den andre sida, har dei ei oppfatning av meldeskjemaet som noko som var til for å dokumentere det dei *ikkje* er flinke til, til dømes pedagogiske problem som lese- og skrivevanskar, dyskalkuli, men også medisinske problem som allergi og diabetes, osb. Sitata ovanfor viser dette. Elevane seier lite eller ingenting om dokumentasjon av positive sider ved egne evner.

Når elevane vert spurt om kva dei dokumenterte i meldeskjemaet, kjem det fram eit liknande fokus på svakheiter og problem som elevane viser til når det gjeld kunnskap om føremål med meldeskjemaet. Ein elev seier:

‘Ehm.. Jeg skreiv inn at.. Eller moren min skrev inn da at jeg hadde lese- og skrivevansker, altså dysleksi. Jeg mener å huske at.. hvis det var mulig.. liten gruppe. Men jeg er ikke glad i framføringer og sånt.. og stor klasse. Det skrev jeg inn’. (Elev US 1).

Ein anna elev elev seier dette om kva som kom med i skjemaet:

‘Ja. Med at hva jeg er svak i og... om at jeg har diabetes og sånn’. (Elev US 2).

Fokuset på vanskar og svake sider er slik framtrekkande i elevbeskrivingar av ulike sider ved meldeskjemaprosessen.

På spørsmål om kva tilretteleggingsbehov elevane hadde og kva dei kunne tenke seg av tilrettelegging i vidaregåande, svara elevane at dei kunne tenke seg liknande tilrettelegging som dei hadde hatt i ungdomsskulen. Dette kunne til dømes vere ekstra oppfølging i smågrupper i forhold til lekser eller fag på skulen, reduksjon av leksemengd, sleppe å lese høgt i timen, lærarhjelp til å få lest opp oppgåver, tilstrekkeleg med hjelpemiddel som til dømes PC og skriveprogram. Ein av elevane seier følgjande om sine behov for tilrettelegging i vidaregåande:

‘Jeg ønsker at det blir det samme som her (ungdomsskule). For jeg har vært veldig fornøyd med det som har blitt gjort her. Ja, læreren min har skjont det, og det er jo ikke alle lærere som skjønner hva det er for noe og vil være med på det liksom’ (Elev US 3).

Sitatet viser også at eleven har forventingar i forkant av overgangen til vidaregåande om tilrettelegging som liknar den han har hatt i ungdomsskulen. Dei to andre elevane trekkjer også fram at dei kan ønske seg liknande tilrettelegging i vidaregåande som dei hadde hatt i ungdomsskulen. Det er også samsvar mellom det elevane trekkjer fram som aktuelle tilretteleggingsbehov og det dei dokumenterte i meldeskjemaet.

4.4 Oppsummering

Identifiseringsprosessen startar opp på hausten i tiande klasse. Synet på identifisering som ein kontinuerleg prosess som startar den dagen eleven byrjar i ungdomsskulen og strekkjer seg heilt fram til den avsluttande identifiseringsperioden på hausten i tiande klasse, merkar seg ut. Rådgjevarane seier at fokus på identifisering gjennom alle tre åra i ungdomsskulen samt at pedagogiske aktørar samarbeidar om rapportering av elevar, er viktig for at ein skal klare å identifisere gråsoneelevane med behov for å fylle ut meldeskjema B. Felles arenaer som trinnmøte og teammøte vert framheva som ein slik rapporteringsarena. Når ein skal avgjere kor vidt elevar skal få tilbod om eller bør legge ved tilleggsdokumentasjon om elevbehov til vidaregåande skule, trekkjer ein veksling på opparbeidd erfaring og kjennskap til elevane. Heile kollegiet i samarbeid med dei som har ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet er såleis sett inn i dette utskiljingsarbeidet etter ein fast prosedyre.

Rådgjevarane seier dei har eit godt oversyn over elevar i risikosona som har tilretteleggingsbehov dei meiner ein bør varsle vidaregåande om gjennom å sende over meldeskjema B. Sjølv om rådgjevarane gjev uttrykk for at dei har godt oversyn, kan elevar og foreldre som vil starte med ”blanke ark” i vidaregåande vere ei utfordring – ein får identifisert elevane som har behov, men ikkje samtykke frå elev eller foreldre til å rapportere dette vidare. Ønsket om å starte med blanke ark kan også gje seg utslag i at elevar gjer seg ‘usynlege’ og slik vanskelege å identifisere. Vidare, trekkjer rådgjevarane fram at eit viktig vilkår for å få identifisert elevar, er at ein lukkast med kommunikasjonen og å gi god nok informasjon til kontaktlærarar, faglærarar og andre aktørar som jobbar med elevane, at alle kjenner prosedyrane som gjeld for overgangen ungdomsskule – vidaregåande skule. Ein føresetnad for identifisering og kartlegging er også at ein har ein god kommunikasjon mellom rådgjevar og lærarar når det gjeld rapportering om elevar.

Utfyllinga av meldeskjema B skjer i samspel mellom rådgjevar, elev og føresette. Oftast er det slik at rådgjevar fyller ut forslag til kva som skal dokumenterast, og sender det heim til elev og føresette slik at dei kan supplere med eigne forslag og godkjenner det. Om elev og føresette ynskjer det, har dei tilbod om møte med rådgjevar, der dei kan gå meir nøyte gjennom meldeskjemaet. Likevel er det klart at skjemaet og sjølv prosessen også har preg av å sette foreldre og elevar under press for at dei skal vere med og godta prosedyrane og det dei fører fram til – identifisering og rapportering av gråsoneelevar til etterfølgjande nivå i skulesystemet.

Rådgjevarane seier at hovudtyngda av meldeskjemaet er ferdig utfylt i januar, men det er også ein del elevar og føresette som leverer rett før fristen 1. mars. Meldeskjemaet blir så sendt vidare i tre eksemplar, eit til PPOT, eit til vidaregåande skule, og eit til fylkeskommunen. Skulen har også eitt eksemplar tilgjengeleg i arkivet. Eit interessant moment som kjem fram er når rådgjevarane seier at det kan vere eit problem at informasjonen ikkje kjem fram dit han skal til rett tid. Dette hevdar dei kan ha med at meldeskjemaet blir sendt til eleven sitt førsteønske på søknaden til vidaregåande skule. Kjem ein elev inn på andre eller tredjeval, er det ikkje alltid at informasjonen kjem fram til rett stad til rett tid. God informasjon om kva som er føremålet med meldeskjemaordninga til føresette og elevar, samt at avleverande skule har eit realistisk bilete av kva som møter elevane i vidaregåande skule, vert også trekt fram som vilkår som kan fremme det vidare arbeidet

Identifisering av gråsoneelevar viser seg å vere ein samansett prosess, der fleire aktørar er involverte. Vilkåra verkar gjennom samhandlingsprosessar som aktørane er ein del av. Vilkåra for å kunne identifisere gråsoneelevar set slik både grenser for og gjev rom for handling.

Meldeskjemaprosessen finn ifølgje elevane stad i perioden januar til februar månad. Dette samstemmer med det rådgjevarane seier. Elevane har kunnskap om føremål med meldeskjemaordninga. Slik dei framstiller det, er føremålet å dokumentere problem og svakheiter. Når elevane skal seie noko om kva dei har dokumentert i meldeskjemaet, kjem dette også fram. Her trekker dei nesten utelukkande fram svakheiter og problem knytt til sin eigen opplæringssituasjon. Frå elevanes perspektiv er føremålet med meldeskjemaordninga å dokumentere vanskar og problem dei har, slik at den vidaregåande skulen kan få greie på dette og nytte dokumentasjonen i tilretteleggingsarbeid. Det er også samsvar mellom det elevane framhevar som aktuelle tilretteleggingsbehov og dei behova dei har dokumentert i meldeskjemaet.

Men elevstemmene gir oss også ein annan innfallsvinkel til den vidaregåande skulen. Dei gjer føregripande vurderingar av vidaregåande skule som system – t.d. om læringssituasjonane som meir og mindre trugande, lærarar som dei vil vere misnøgde med, om innhaldet i undervisninga er praktisk heller enn abstrakt. Dette er noko som manglar heilt i prosedyrane omkring identifiseringa av gråsoneelevane.

Kapittel 5 Gråsonerelevlar i vidaregåande skule.

Identifiserte og utskilde – eller ny start etter overgangen? Analyse.

Overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule er ein etappe som er med og strukturerer ungdomars overgang til vaksenlivet. For ein del av dei unge er dette den etappen som fører ut i vaksenliv, deltaking i produksjonen og løn til å leve sjølvstendig liv – som del av ein kontinuerleg, stegvis prosess med eit veldefinert slutt punkt – arbeid og vaksenliv. Dette gjeld truleg for hovudstraumen av ungdommane. For andre gir overgangen ei heilt anna retning med urettferdig behandling, læringsnederlag, oppstykkja opplæringsløp og taparopplevingar. I dei sistnemnde tilfella kan det vere snakk om omvegar eller avbrot som fører til at den unge kjem ut av takt med sitt eige alderskull. Dei unge kjem i kontakt med vaksenlivet, men må tilbake i utdanningsløp for å fullføre kvalifisering – og i mange tilfelle utan at det lukkast. I desse tilfella er overgangen til vaksenliv uklar, mellombels og oppdelt – og dei unge si oppleving av eigen vaksenstatus i slike forløp er i beste fall uklar. På denne måten kan vi snakke om fleire forsøksvise overgangar til vaksenlivet, at dei gjentek seg, at dei ikkje er synkroniserte eller samordna. Det er såleis tale om inn og ut av utdanningsløp utan fullføring, tap i konkurranse om lærlingplassar og inn og ut av mellombels ufaglært arbeid utan endeleg tilsetting. (Jf. kapittel 2, s. 25, med m.a. teori om livsløp og overgangar). Tvilen over om det vil bli til noko, kan feste seg.

Gråsonerelevane sin situasjon i vidaregåande er ein risikosituasjon i så måte, og han er derfor viktig å analysere og finne ut av. Problemstillinga mi er plassert inn i denne samanhengen. Kva hender med gråsonerelevane i vidaregåande skule? Kva vilkår får dei til å feste grep om eiga læring og kvalifisering? Korleis blir dette påverka av dei institusjonelle handlingsmønstra og arbeidet med å legge til rette opplæringa for desse elevane? Kva rolle spelar identifiserings- og kartleggingsarbeidet som er gjort i ungdomsskulen siste semesteret før vidaregåande? Ein må såleis gå nær inn på aktørane og samhandlinga mellom dei for å finne ut av det som hender.

Dette kapitlet handlar såleis om å følgje unge vaksne vidare inn i vidaregåande i lys av det faktum at dei alt er identifiserte som gråsonerelevlar i ungdomsskulen. Kjernen i det prosjektet var som vi har sett (jf Kapittel 4, oppsummeringa, s.57) å identifisere manglar eller problem

hos elevane i tide, slik at dei i starten på vidaregåande kunne sette i gang arbeidet med tilrettelegging tidleg. Spørsmålet er om aktørane på vidaregåande nivå overtar. Aktørar i vidaregåande er seksjonsleiarar, rådgjevarar, kontaktlærarar, fellesfaglærarar, føresette, PPOT og elevar. Korleis desse aktørane kommuniserer er avgjerande for kva slags oppfølgings- og tilretteleggingstilbod gråsoneelevane får.

Kapittelet er delt inn i to delar: I det første hovudavsnittet presenterer eg mønster i rådgjevarar og kontaktlærarar sine erfaringar med overgangen for elevar som ligg i gråsona. Korleis identifiserer dei desse elevane, korleis skjer det vidare arbeidet med elevane, og korleis blir meldeskjemaet nytta i denne prosessen? I det andre hovudavsnittet, som eg har kalla ‘elevstemmer’, vil eg supplere biletet med eleverfaringar etter overgangen til vidaregåande skule, korleis overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule har gått. Eg har valt å nytte nemninga rådgjevar på alle informantane i rådgjevargruppa av omsyn til personvernet. Desse personane hadde unike stillingsnemningar i tillegg til rådgjevertittelen, som etter mi vurdering kunne ha gjort informantane mulege å identifisere om eg hadde nytta dei. I tillegg snakkar eg om vidaregåande skule og seksjonar. I dette ligg det at dei ulike vidaregåande skulane hadde fleire studieprogram, t.d. byggfag, elektro, studiespesialisering med formgjeving, osv., med ulik lokalisering.

5.1 I vidaregåande skule – vidareføring av identifiseringsarbeidet?

Rådgjevarane seier at elevar i gråsona i første rekke vert identifiserte gjennom B-skjema. Rådgjevar, får desse i hende omlag i april månad frå fylkeskommunen. Ifølgje rådgjevarane er dette første ledd i identifiseringa av gråsoneelevvar. Ein rådgjevar seier følgjande om dette:

‘Ja, altså, de elevene som søker første i tredje.. så får vi jo disse skjemaene’, ‘Og det er jo første skritt på veien.. Eller forresten, det er det ikke..., fordi at jeg er også en del ute i møter ute... på ungdomsskolene. Men de møtene dreier seg nok først og fremst om første i annen.. Så.. så.. eh.. tyngden.. på disse elevene her.., det kommer gjennom informasjon som vi får på skjemaene’. (Rådgjevar VGS 2)

Det same kjem fram om måten dei andre rådgjevarane identifiserer desse elevane på. Dette bekreftar at informasjon om elevar som ein finn i meldeskjema sendt over frå avleverande skule, er utgangspunktet og grunnlaget den første identifiseringa av elevar som treng tilrettelegging av undervisninga og læringsvilkåra – også i vidaregåande.

I tillegg til informasjon om elevar gjennom meldeskjema, nyttar ein kartleggingstestar i identifiseringsarbeidet. Dette er eit sjølvstendig tiltak frå vidaregåande skule si side. Då er det snakk om reint fagleg kartlegging, der ein måler kunnskapsnivået til alle elevar i basisfag som norsk, matematikk, engelsk og naturfag i starten av skuleåret.

Etter at ansvarleg rådgjevar har motteke meldeskjema for elevar vert det gjort ei fagleg vurdering i møte mellom tilretteleggingsleiar eller rådgjevar og PPOT for vidaregåande. I denne prosessen avgjer ein kva elevar som skal ligge i 'spesialundervisningsbunken' og kven som skal ligge i 'tilpassa bunken' som ein av rådgjevarane seier:

'Da blir det altså en faglig vurdering som foregår i møte mellom oss og PPOT for videregående. Da er de., da overtar de. Ser på hva kollegaene eventuelt har skrevet der oppe, og vi gjør oss opp en mening om disse elevene. Hvem skal ligge i spesialundervisningsbunken, og hvem skal ligge i den tilpassa bunken'. (Rådgjevar VGS 1).

Profesjonsutøvarane ser på dette som ein viktig del i identifiseringsprosessen, med tanke på at ein vurderer og sorterar kven av elevane som kan greie seg innanfor skulens ordinære tilretteleggingsrammer, og kven av elevane som vurderast til å trenge spesiell tilrettelegging (sakkunnig vurdering). Dette viser også at vidaregåande skule ved ansvarleg rådgjevar overtar og legg til grunn dei same føresetnadane for kva dette arbeidet går ut på som arbeidet i ungdomsskulen. Struktureringa følgjer mønsteret om identifisering og utskiljing av elevar med problem og vanskar med tanke på tilrettelegging. Det neste steget i prosessen er kva som skjer vidare etter denne første identifiseringa – korleis ein arbeider vidare med gråsonееlevane, og korleis ein nyttar meldeskjemaet i denne prosessen. I det følgjande vil eg kome inn på dette.

Bruk av meldeskjemaet etter identifisering. Etter at rådgjevar i samarbeid med PPOT har gjennomført sortering av B-skjema etter gradering av kva behov dei ulike elevane har, går prosessen vidare. Ein rådgjevar beskriv det på følgjande måte:

'...de som er i tilpasset, de går bare direkte ut i kopi til seksjonslederen med beskjed om at her må dere forholde dere til det og det behovet, det er ikke så stort at det vil utløse verken ressurs eller IOP eller.. vedtak om spesialundervisning, men.. men.. la det gå ut til kontaktlærer som igjen da orienterer arbeidslaget'. (Rådgjevar VGS 1).

Informasjonen går ut til dei ulike seksjonane og seksjonsleiar og ligg tilgjengeleg i arkivet i elevmappa. Vidare må seksjonsleiar og kontaktlærar orientere seg og har ansvar for å bringe informasjonen som er å finne i meldeskjema til elevane som har det, ut til dei andre lærarane og arbeidslaget.

Ein av dei andre rådgjevarane har eit litt anna system, der vedkomande lagar ei nedkorta oversikt i stikkordsform basert på meldeskjemainformasjonen om kvar elev. Denne kortversjonen ligg klar saman med klasselister slik at lærar kan orientere seg om elevar med melding om tilrettelegging av opplæringa den dagen skulen startar. Denne rådgjevaren viser til at kontaktlærarane, etter å ha lest denne, har ansvar for å gå tilbake til arkivet og orientere seg meir grundig om kvar enkelt elev og orientere dei andre lærarane i etterkant. Han seier følgjande om dette:

‘Ja.. Altså, som jeg sa, så lager jeg en sånn kortversjon da av.. av.. skjemaet og behov som jeg lager til kontaktlærer. For ved skolestart vet vi jo da hvor da.. eleven kommer endelig. Så gir jo jeg kontaktlærer et ark med navnene til de elevene som har gitt melding.. og så skriver jeg stikkordsform enkelt hva som den eleven... hva lærer må være oppmerksom på i forhold til den eleven. Og det får kontaktlæreren i hånda når han får klasselista’. ‘Og så er det jo da meningen og... nå at kontaktlærer skal gå på kontoret og hente ut elevens mappe. For dette vil jo ligge på elevens mappe. Og så skal kontaktlærer lese den’. (Rådgjevar VGS 2).

Ordninga er såleis at denne rådgjevaren samanfattar kjerneinformasjonen (om elevens problem, manglar og behov) i stikkordsform, og deler det ut til kontaktlærar. Han eller ho må gå til arkivet for å få meir utfyllande informasjon om den enkelte gråsoneeleven og deretter informere dei andre lærarane som har denne eleven. Dette er hovudtendensen ein ser rundt om på dei ulike skulane etter den første identifiseringa og korleis arbeidet med elevar i gråsona går føre seg, samt korleis ein nyttar meldeskjemaet. Eit anna interessant moment er kva vilkår rådgjevarane meiner kan hemme, eventuelt fremme, det vidare arbeidet etter identifisering av elevane.

Vilkår for det vidare arbeidet. Ein av rådgjevarane framhevar at han har inntrykk av at fellesfaglærarane ikkje hentar fram elevopplysningar frå arkivet etter å ha blitt orientert av kontaktlæraren om elevar som har med seg tilleggsdokumentasjon på tilretteleggingsbehov. Dette hevdar han fører til at lærarane misser viktig informasjon om elevar:

‘Altså, vi løser det på den måten at det er kontaktlærer som har ansvaret da for å informere lærerne på teamet. Vi har jo team på klassen. Og så har de teammøter. På første teammøte så må da kontaktlærer informere de andre lærerne om diverse elever og hva man vet om de enkelte elevene. Men det er en ting, og det blir gjort. Men så er det så utrolig mye som skjer ved skolestart. Så jeg har inntrykk av at det er noen av disse lærerne som ikke har hovedansvaret for denne eleven, men som har bare eleven i to timer naturfag for eksempel, har ikke helt tid til å gå og hente den mappen for å lese. Og da misser vi en del informasjon som kunne vært kjekt å ha for alle lærerne da’. (Rådgjevar VGS 2)

Igjen ser vi at vidaregåande aksepterer føresetnadane og fører vidare meldeskjemaprosessen frå ungdomsskulenivået. Dette synleggjer ei oppfatning av at det kan vere eit problem å få informasjonen ut til praksisfeltet og at han blir brukt til det han skal – tilrettelegging. Den same rådgjevarer formidlar at terskelen for å søke informasjon har blitt høgare, noko han hevdar har med nye rutinar for lagring av elevinformasjon (personvern) å gjere.

Ein av dei andre rådgjevarane trekkjer fram liknande moment – at det er ute i dei einskilde seksjonane / avdelingane av vidaregåande utfordringane ligg:

‘Vi som jobber her mener at det aller viktigste er møtet med den enkelte elev. Å ta på alvor det som ligger i ... deres tilkortkommenhet og lage differensierte tiltak. Så.. vi skulle ønske oss litt mer pes i fra seksjonslederene på sine folk altså. På kontaktlærerne. Jeg har nettopp hatt møte her i dag.. på en studieretning da.., som erkjente at han ikke hadde tatt det seriøst nok.. Og at han vil ha hjelp fra oss til å fortelle hvordan det skal være. For vi tror jo på at når grunnlagsdokumentet er på plass og det blir utviklet seriøse planer som.. kan bruke, være aktive, så er det mye bedre enn å produsere noe for å tilfredsstille systemet’. (Rådgjevar VGS 1)

Fokuset er retta mot dei ulike seksjonane i vidaregåande, og korleis seksjonsleiar og kontaktlærer nyttar informasjonen vidare i tilretteleggingsarbeid. Denne rådgjevarer seier at det er utfordringar ute i dei ulike seksjonane med å nytte informasjonen i grunnlagsdokument, som til dømes meldeskjemaet, i tilretteleggings- og differensieringsarbeid for elevar som har slike behov. Innhaldet i meldeskjemaet seier ikkje noko om korleis eventuelle utfordringar i tilretteleggingsarbeidet skal handterast. Han understrekar derfor også at ein treng strategiar for korleis ein skal nytte informasjonen som følgjer elevane. Ser vi her konturane av ei negativ side ved meldeskjemaet og den tilhøyrande prosessen – at identifiseringa av manglar og problem er ikkje nok? Lærarar vil også ha løysingsforslag. Systemet som identifiserer problemelevar må vel kunne forventast å ha løysingsforslag også - ? Er dette teikn på ei forskyving av ansvar for tilrettelegging av opplæringa bort frå læraren og over til representantar med spesialpedagogisk bakgrunn? Det er i alle fall tale om ein forventningskonflikt. Rådgivar forventar at lærarane følgjer opp informasjonen på meldeskjemaet. Lærarane forventar hjelp til utforming og gjennomføring av tilretteleggingsløysingane i dei enkelte tilfella.

Rådgjevar på vidaregåande skule 2 legg vekt på to vilkår for det vidare arbeidet med gråsonerelevane er korleis ein nyttar meldeskjemainformasjonen: kommunikasjon og informasjonsflyt samt korleis ein får meldeskjemaordninga til å fungere i skuleorganisasjonen:

‘Så utfordringen ligger da egentlig i at.. å få.. den informasjonen til å flyte godt og at alle nyttegjør seg det på en fornuftig måte. Og det er jo en utfordring til skolene da. Det er ikke så mye på systemet sånn sett her for å få de meldeskjemaene og sånn, men hvordan vi får det til å fungere i organisasjonen eller skolen’. (Rådgjevar VGS 2)

Han seier vidare:

‘Å få informasjonen godt nok ut til alle lærerne som er rundt eleven. Det er det som er den virkelige utfordringen da. Å få lærerne til å samle seg om en felles holdning / strategi for å møte eleven.. Det er der utfordringen ligger for å lykkes. For det er jo i klasserommet elev og lærer..., det er jo der.. man må være. Det hjelper ikke at jeg sitter her og vet og kan og tror. Det er jo der ute i klasserommet at det skal... skal være og.. skal fungere. Så det er jo en utfordring for skolene da, og hvordan få gjort dette på en vettug måte’. (Rådgjevar VGS 2).

Skulens aktørar med ansvar på dette feltet analyserer og vurderer eigen organisasjon og kvifor han ikkje har effektiv informasjonsflyt kopla til bruken av meldeskjemaet – formidlinga av elevens vanskar og problem i organisasjonen slik at tilrettelegging kan bli realisert på desse premissane. Dette viser at rådgjevarane i hovudsak meiner at det er ute i seksjonane utfordringane ligg når det gjeld gråsoneelevane. I dette ligg det at seksjonsleiarar, kontaktlærarar og lærar i fellesfag i første rekke får tak i og nyttar informasjonen om elevane i meldeskjemaet, og at ein nyttar denne informasjonen konstruktivt i læringsarbeidet.

5.2 Kontaktlærarane sitt oppfølgingsarbeid – ein kritisk bindelekk?

Kontaktlærarane ved dei ulike skulane seier at meldeskjemaet er ei viktig kjelde til informasjon i identifiseringsfasen. Elevdokumentasjon i form av B-skjema er i dei fleste tilfelle tilgjengeleg for kontaktlærar ved skulestart. Rådgjevarane med ansvar for meldeskjemaordninga gjer her eit godt arbeid og legg til rette for at elevinformasjonen er tilgjengeleg til rett tid. I tillegg til identifisering av gråsoneelevar gjennom dokumentasjon frå avleverande skule, seier kontaktlærarane at dei nyttar kartleggingstestar for å måle kunnskapsnivået til alle elevane i oppstarten.

Kontaktlærarane stadfestar at dei får meldeskjemainformasjonen i oppstarten, og at dei får den overlevert av seksjonsleiar. Felles for dei tre kontaktlærarane er at dei ventar med å gå gjennom meldeskjemaet og dokumentasjonen. Ein av kontaktlærarane seier han ventar ei veke til fjorten dagar med dette. Ein annan seier han synest det er greitt å vente ein månad før han orienterer seg nærare når det gjeld elevdokumentasjonen:

‘Nei, vi.. pleier rett og slett og.. Jeg foretrekker å bli kjent med eleven før jeg leser noe særlig om det og sånt jeg. Så får vi se på hvordan det står til (Kontaktlærer VGS 1).

‘Nei.., det.. Nei, altså.., det er jo greit i hvert fall å la det gå i hvert fall en god måned først synes jeg. Det synes jeg... , før du begynner og lese rapporter og sånt no.., hvis det ikke er noe spesielt som skjer som er veldig dramatisk og du må sette deg inn i det, så synes jeg det. Hvis det ikke viser seg noen spesielle problemer, så er det greit å la det gå en måneds tid først’ (Kontaktlærer VGS 3).

Ein av dei andre kontaktlærarane seier at han legg vekt på å sjå an elevar som kjem til skulen med tilleggsdokumentasjon, og les minst mulig før dei har fått starta opp i vidaregåande. Det rår ei haldning om at ein først skal la eleven finne seg til rette, ein vektlegg ein skulestart med ‘blanke ark’, der ein skal møte eleven med ope sinn. Det kjem fram at bakgrunnen for å vente med gjennomgang av elevinformasjonen er at kontaktlærarane ynskjer å bli kjende med elevane på sine eigne premissar først, før dei går inn og ser på elevopplysningar som følgjer eleven frå ungdomsskulen. Dette er også uttrykk for eit systemvurderande kritisk syn på tilrettelegging – elevvanskar er ikkje det einaste og kan vise seg på andre måtar eller bli borte når dei unge møter andre vilkår i eit anna system – her vidaregåande skule i det enkelte konkrete skuletilfellet.

Vilkår for identifisering. Kontaktlærarane formidlar at fleire faktorar kan gjere identifiseringa av elevar vanskeleg. Ein ting er at dokumentasjonen som følgjer med meldeskjemaet kan vere forelda eller mangelfull. Når ein mottok eit meldeskjema med eit par stikkord om elevens behov, kan det vere vanskeleg å nytte dette til noko konstruktivt. Ein av lærarane seier det hender at meldeskjemaa kjem med for lite eller manglande tilleggsdokumentasjon, som til dømes tidlegare individuelle opplæringsplanar og pedagogiske rapportar. Omfanget på informasjon kan variere mykje etter kva ungdomsskule eleven kjem ifrå. Denne kontaktlæraren meiner det er naudsynt med utfyllande informasjon, i tillegg til den informasjonen som føreligg i meldeskjemaet. Han seier følgjande om dette:

‘En kort kommentar i et skjema det.. henviser som regel da til noe annet, og når det ikke eksisterer, så er det vanskelig å få tak i det. Så det har jo vært tilfeller hvor vi har spurt om: ”hør her, fins det ikke noen papirer på denne eleven?”’. (Kontaktlærer VGS 2).

Han seier vidare:

‘Ja, som jeg sa i stad, at det som skjer er at dette her (uklart) .. stabla opp i riktig rekkefølge og at vi får konvolutt med de forskjellige opplysningene i.. og eks antall elever. Og det er jo mer eller mindre fullkomment. Noe er veldig bra, og andre er det veldig lite informasjon i’. (Kontaktlærer VGS 2).

Ei anna side ved identifiseringa er når elevar kjem utan noko form for tilleggsdokumentasjon, som kan gjere det vanskeleg for kontaktlærarane å fange opp desse elevane i starten. Denne kontaktlæraren hevdar det varierer frå skule til skule kor flinke dei er til å dokumentere elevbehov i skjemaet på ein ordentleg måte og legge ved naudsynte rapportar. Når det gjeld enkelte elevar, seier kontaktlærarane at informasjonen som føreligg ikkje er tilstrekkeleg.

Det vidare arbeidet med gråsoneelevane. I dette avsnittet vil eg forsøke å få fram korleis kontaktlærarane jobbar vidare med gråsoneelevane med utgangspunkt i informasjonen i meldeskjemaet etter identifiseringsprosessen.

Etter identifiseringa og når kontaktlærarane har orientert seg om elevane med tilleggsdokumentasjon, er det kontaktlærer sitt ansvar å informere og orientere dei andre i lærarteamet. Ein lærar fortel korleis dette føregår:

‘Ja, vi har jo sånn veldig tidlig i oppstarten.. , etter at vi har hatt elevsamtaler, så har vi et møte med alle de lærerne som har elevene, hvor vi informerer dem om ”obs-obs”, ikke sant? At de må følge med på hvem som trenger litt ekstra oppfølging og litt ekstra tilrettelegging’.
(Kontaktlærer VGS 3).

Slik ein av kontaktlærarane framstiller det, er det opp til dei ulike fellesfaglærarane å notere ned informasjon om elevar med tilretteleggingsbehov på denne typen møter. Det blir slik den enkelte lærar sitt ansvar å gå tilbake og hente rapportar og orientere seg nærare om enkeltelevar. Korleis fellesfaglærarane handterer denne utfordringa, kjem ikkje fram. Eit spørsmål som reiser seg, er korleis kontaktlærarane får orientert lærarar i fellesfaga om elevar med tilleggsdokumentasjon og tilretteleggingsbehov på slike møter, om det er slik at kontaktlærarane avventar med å gå gjennom meldeskjema og rapportar i oppstarten.

Kontaktlærarane seier dei nyttar meldeskjemainformasjonen i tilretteleggingsarbeid, der dei nyttar informasjonen om elevane til gruppeinndeling etter nivå, til dømes i fellesfaga, slik at ein kan tilby nivådifferensiert undervisning. I tillegg til dette er den nivådifferensierte undervisninga mest tufta på testane eller prøvene i dei ulike fellesfaga i starten av vidaregåande. Alle dei intervjuja kontaktlærarane viser til at dei nyttar informasjonen opplysningane om elevane på denne måten. Informasjonen blir også nytta til å tilby elevar individuelle tiltak i form av hjelpemiddel som til dømes PC og språkprogram, opplesing av oppgåver og prøver og liknande.

Kontaktlærarane seier ikkje noko om konkrete planar for korleis ein skal nytte meldeskjemainformasjonen i tilrettelegginga av opplæringa for elevane. Ein har generelle

tilretteleggingstiltak som nivå differensiering i fellesfaga. Slik meiner dei å kunne tilby elevane undervisning som er tilpassa det nivået dei er på. Om det er elevar som har behov utover dette, er det mykje opp til elevane sjølve å ta kontakt og be om ekstra hjelp. Ein av kontaktlærarane seier om dette:

‘Det kommer jo an på hva det er forno, men denne spesifikke eleven, så er det jo da lese- og skrivevansker. Så da går jeg jo til eleven og spør hva han har lyst til å ha hjelp.. og hva vi kan tilby. Men det tar jeg ikke direkte med eleven, jeg tar det i plenum i klassa, sånn at han ikke føler seg noe sånn spesielt utsatt. Slik at jeg tar en.. en.. jeg nevner dette her i klassa.. at ”er det noen av dere som har lese- og skrivevansker”, fordi det er det jo alltid for eksempel. ”Er det andre problemer, så henvender dere dere til meg, så får dere hjelp”’. (Kontaktlærer VGS 1).

‘Så kan de komme til meg. Ehm.. Da kom jo ikke (eleven) til meg. Jeg har spurt han i elevsamtale om han trenger noe hjelp, om han tror han trenger noe hjelp. Og han tror at det skal gå bra. Og jeg har ikke lyst til å hjelpe han hvis han ikke har lyst på hjelp selv.. så lenge jeg ser det går bra med en. Og det verifiserer jeg igjen med prøvene som jeg leverer til dem’. (Kontaktlærer VGS 1).

Det er i hovudsak dette inntrykket dei tre kontaktlærarane formidlar. Ein ser om elevane klarer seg innanfor dei ordinære rammene og tilretteleggingstiltaka skulen kan tilby. Om dette ikkje let seg gjere, er det til ei viss grad opp til eleven sjølv å ta kontakt og be om hjelp. På den andre sida kan det stillast spørsmål om dette er alminneleg-gjering av vanskar med å lære, eller om elevane oppfattar det som kunngjering av avvik og funksjonsvanskar og dermed stigmatisering. Om oppfatninga mellom elevane er stigmatisering, er det ikkje uventa at dei vegrar seg eller avstår frå å ta kontakt.

Kontaktlærarane hevdar dei følgjer opp dei ulike elevane og kan ta ting som dukkar opp undervegs, men det er nærliggjande å tenke at dette kan vere ei stor utfordring når både kontaktlærarane og elevane har mange lærarar å forholde seg til. Aktørane sett under eitt - rådgjevarar, kontaktlærarar og elevar - viser til at det er ei utfordring å få til denne kommunikasjonen.

Vilkår for det vidare arbeidet – tillop til systemdiagnose? Kontaktlærer ved vidaregåande skule 3 formidlar at det kan vere vanskeleg å få til tilstrekkeleg orientering om elevar med tilleggskommunikasjon og tilretteleggingsbehov ut til dei andre lærarane på teamet eller lærarane i fellesfaga. Det er vanskeleg å få til møtepunkt eller orienteringsmøte mellom kontaktlærer og dei andre lærarane, der alle kan stille. Han seier følgjande om dette:

‘Vi har dette første møtet med faglærerne. Men det er klart at det som er problemet, er at lærerne er dobbeltbooka, så de får ikke informasjonen. Det er en svær skole med utrolig mange klasser’ (Kontaktlærer VGS 3).

Det er også ei utfordring at fellesfaglærarane har mange klasser og elevar. Ofte har ein inne vikarar i fellesfaga på grunn av sjukmelding. Dette kan også gjere oppfølgingsarbeidet vanskeleg:

‘Da rakner det akkurat der, fordi det er da forskjellige vikarer inne stadig vekk, så de vet ikke hvem som kommer til timen. Så det er en litt kjedelig situasjon. Men situasjonen er det nok (sånn) for veldig mange elever altså’. (Kontaktlærer VGS 3).

Denne kontaktlæraren seier at han ikkje har fått gått i djupna og snakka spesielt med lærarane i fellesfaga utover det første orienteringsmøtet. Ein har to til tre slike møte i løpet av eit semester. På desse møta, som blir oppgjeve å vare i cirka tretti minutt, skal ein dekke i overkant av tjue elevar. Dette blir ikkje mykje tid på kvar elev, som kontaktlæraren seier det.

Kontaktlærer ved vidaregåande skule 1 viser til liknande problemstilling, at det kan vere vanskeleg å få til ein god kommunikasjon om oppfølging av elevar i gråsona med lærarane i fellesfaga. Han seier følgjande om utfordringane når det gjeld kommunikasjon med fellesfaglærarane:

‘...Og de forskjellige faglærerne er jo pressa på hver sin måte, dem har jo kanskje flere hundrede elever da. Så.. det er jo.. det kan være en liten sånn drawback at du ikke får den tilbakemeldinga du burde hatt bestandig og.. de forskjellige eh.. lærerne. Men vi har jo noe som heter klasselærerråd da, og det betyr at vi skal møtes og ha en felles samling og agenda rundt klassa’. ‘Problemet der, det er da å avsette tid som passer for alle. Så det er veldig sjelden det er hundrede prosent oppdekning på disse møtene da’. (Kontaktlærer VGS 1).

Kontaktlærer ved vidaregåande skule 2, som jobbar på ein skule med færre klasser, hevdar at dei strukturelle rammene er ein fordel og gjer kvardagen enklare for lærarteamet. Han seier at skulestorleiken gjer at han har dagleg kontakt med lærarane i fellesfaga, noko som gjer oppfølgingsarbeidet lettare:

‘Vi har en kjempefordel her oppe, vi er veldig få. Alle kjenner alle, og det åpner nok for en litt lettere hverdag. Så er det ett eller annet, så blir det tatt med en gang. Altså, det går ikke en uke for å vente på et møte eller noe sånt noe’. (Kontaktlærer VGS 2).

Han seier at det likevel kunne ha vore ein fordel om fellesfaglærarane hadde fast base på avdelinga, men at dette er vanskeleg å få til i praksis. Individuell tilrettelegging av opplæringa for gråsoneelevar har tydeleg spesielle utfordringar når skulane blir store og uoversiktlege.

Andre vilkår som kan hemme oppfølgingsarbeidet er i kva grad dei ulike skulane har ressursar til å jobbe med tilretteleggings- og oppfølgingsarbeid. Ein av lærarane seier om dette:

‘En ting er hva som står i papirene, en annen ting er hva vi får som ressurser til å gjøre noe med det. Det er jo der flaskehalsen er. Det står mye fint i et meldeskjema.. sånn om hvordan en bør gjøre det. Og så er det ressursene som blir tildelt’. (Kontaktlærer VGS 1).

Denne kontaktlæraren hevdar det er vanskeleg å legge til rette for dei elevane som treng det, når ein berre har ein lærarressurs i klassa. For å få til dette meiner han at ein minst treng ein assistent i tillegg. På denne skulen hadde dei ein assistent fordelt på alle klassene.

Det er eit interessant funn at kommunikasjon og informasjonsflyt internt i den vidaregåande skulen – mellom kontaktlærer og lærarane i fellesfag – er ei så stor utfordring. Ein ser at systemet legg føringar for i kva grad aktørar klarar å samhandle på ein saksretta måte i skuleorganisasjonen. Ein ser vidare at ressursar til å realisere og gjennomføre tilretteleggingstiltak er ei aktuell problemstilling og ei hindring i dette arbeidet. Men det kritiske blikket på eigen organisasjon er tydeleg avgrensa til korleis det hindrar effektiv bruk av meldeskjemainformasjonen.

5.3 I vidaregåande skule som gråsoneelevar – ungdomsstemmer etter overgangen

I denne delen vil eg trekke fram elevane sine stemmer etter overgangen til vidaregåande. Materialet er basert på intervju gjort med dei same elevane eg intervjuar før overgangen, i ungdomsskulen. Første del inneheld elevane sine erfaringar med overgangen til vidaregåande skule – kva dei framhevar som positivt eller mulegheiter, og kva dei framhevar som utfordringar. Eg avsluttar med kva tilrettelegging av opplæringa elevane har fått etter overgangen.

Eleverfaringar med overgangen – mulegheiter eller hindringar? Elevane som er intervjuar seier at overgangen har gått bra, men at det var knytt mykje spenning til det å starte på ein ny skule med nytt miljø, nye faglege utfordringar, samt nye lærarar og elevar. Eleven ved vidaregåande skule 3 framhevar også at han var spent på om han ville få den oppfølginga og tilrettelegginga han trengde i forhold til dysleksi og dyskalkuli. Trass bekymringar og spenning i forkant av oppstarten, opplevde dei ikkje overgangen og det å starte ved ein ny

skule som særskilt vanskeleg. Elevane seier at dei gjennomførte ein vanleg oppstart i vidaregåande skule på lik linje med andre elevar.

På spørsmål om kva slags oppfølging dei har fått i overgangen, trekkjer dei fram at førebuinga ein gjorde i ungdomsskulen hadde vore til hjelp, samtalar med kontaktlærer og rådgjevar, faget utdanningsval, og besøk på vidaregåande skular.

I fasen fram mot skulestart i vidaregåande, trekkjer ungdomane fram familie og venner som viktige støttefaktorar. Elevane formidlar at dei ikkje har fått særskilt oppfølging fram mot overgangen og i oppstarten i vidaregåande skule, men at dei har gjort det same som andre elevar.

Dei tre elevane, to frå yrkesfagleg program og ein frå studiespesialiserande program, formidlar at dei er tilfredse med det utdanningsvalet dei har gjort. Dette har å gjere med at alle tre kom inn på førstevalet, og at dei no får halde på med noko dei er motiverte for. Elevane frå yrkesfagleg studieprogram framhevar at det å få gjere noko dei er interesserte i er positivt og ein motivasjonsfaktor i seg sjølv. Ein av elevane seier han er meir motivert for å jobbe seriøst med skulen no, i motsetnad til kva han gjorde i ungdomsskulen. Han viser til at han er meir medviten om den utdanninga han skal ta. Eleven seier følgjande om dette:

‘På ungdomsskolen var det litt kjedelig. For her er det liksom noe.., da kommer du raskt inn på noe egentlig’, ‘Jeg synes vel at jeg gir litt mer nå enn jeg liksom gjorde før.. Før liksom bare dreit jeg i skolen og så.. Det gjør jeg ikke nå. I timene er jeg mer aktiv iallfall. Så gjør jeg alltid leksene, det gjorde jeg ikke før’ (Elev VGS 2).

I nemninga ‘egentlig’ som denne eleven nyttar, ligg det at dei får erfare å arbeide med noko som er reelt, ein del av verda dei skal ut i slik at det gir mening. Det er klart ei vurdering av innhaldet i opplæringa – at ungdomsskulen var abstrakt og heller meiningstom, men at praktisk vidaregåande opplæring er meningsfull i samanlikning. Dette viser også kor viktig det er at elevar treffer riktig når dei vel vidaregåande studieprogram. Vel ein rett, kan mulegheiter opne seg. Dei to andre elevane trekker også fram at det er motiverande å jobbe med noko ein har lyst til.

Når det gjeld utfordringar og hindringar i overgangen, trekkjer ikkje elevane fram spesielle døme på dette. Slike faktorar kjem likevel fram seinare i intervjuet. Utfordringar viser seg då mellom anna å vere knytt til fag og tilrettelegging. Dette kjem eg inn på i avsnitta om tilrettelegging under.

Tilrettelegging etter overgangen – slik gråsoneelevane ser det

Elevsamtale. To av elevane seier dei hadde elevsamtale med kontaktlærer tidleg i oppstarten, medan ein av elevane ikkje hadde hatt dette. Eleven frå vidaregåande skule 1 seier at dei ikkje nytta dette møtet spesielt til å samtale om tilretteleggingsplanar og tiltak, men at han og kontaktlærer var inne på om det var noko han ville ha endra ved opplæringstilbodet. Andre tema på møtet var målsettingar for skuleåret, samt skule- og klassemiljø.

Lærarar – utan kunnskap om elevar sine tilretteleggingsbehov? Det kjem fram interessante moment om det vidare oppfølgings- og tilretteleggingsarbeidet når ein spør elevane om dette. Ein av elevane seier at han følte at ikkje lærarane var klar over tilretteleggingsbehova hans i oppstarten. Slik eleven framstiller det, var det han sjølv og føresette som måtte opplyse kontaktlæraren om tilretteleggingsbehova han hadde. Han fekk då inntrykk av at kontaktlæraren hadde kunnskap om situasjonen, men at det ikkje var gjort noko spesielt når det galdt tiltak og oppfølging. Han er meir sikker når han seier at lærarane i fellesfaga ikkje verka å vere orienterte om kva tilretteleggingsbehov han hadde. Han beskriv dette på følgjande måte:

‘Hu kontaktlæreren min tror jeg visste det, men alle de andre lærerne visste det ikke’.

‘Ja.., men det som sjokkerte meg litt var at.. lærerne som jeg har.., de visste ikke. ‘Nei, de visste det ikke, så jeg måtte si det til dem’.

‘Jeg følte det sånn at.. iallfall som jeg forstod det, at de ikke visste det. Men når jeg sa det.. så liksom: ”ååh.. hva skal jeg gjøre for å hjelpe deg og.. hva skal.. hva er det du trenger liksom?” ’. (Elev VGS 3).

Eleven si framstilling av situasjonen kan stadfeste det kontaktlæraren opplyser om jf. avsnitt 5.2 – at elevopplysningane om tilretteleggingsbehov og meldeskjema har kome fram til kontaktlærarnivå, men at ein ventar med å nytte denne informasjonen til det har gått ei tid. Denne eleven seier han og føresette har vore aktivt inne og opplyst om aktuelle tilretteleggingsbehov. Slik eleven framstiller det, er det han og føresette som har vore den aktive part og orientert lærarane om tilretteleggingsbehova han har. Dette er såleis ikkje ein kommunikasjon som har gått mellom lærarane. Kva skjer i dei tilfella der elev og føresette ikkje er aktive i like stor grad? Ei anna side er at lærarane i fellesfaga ikkje var orienterte om tilretteleggingsbehova hans i oppstarten. Dette er faktorar som kan få følgjer for dei elevane det gjeld, om det er slik at dei ikkje får den tilrettelegginga dei har behov for. Eleven underbyggjer det han seier om kommunikasjonssituasjonen mellom lærarane med følgjande utsegn:

‘Ja.. det er flere lærere..., som ikke snakker sammen. De har egentlig ikke.. De klarer ikke lage ukeplanen ordentlig en gang, fordi jeg tror ikke..., for de snakker ikke sammen, ikke sant?’ (Elev VGS 3).

Eleven set her fokus på ei vesentleg side når det gjeld tilretteleggings- og oppfølgingsarbeidet – lærarar som ikkje snakkar saman. Sjølv om det her blir relatert til vekeplanen, seier det kanskje også noko om lærarkommunikasjonen generelt – at det er dette som er ei av hovudutfordringane for å kunne legge til rette på grunnlag av dei behova dei meiner at gråsoneelevane har.

Tilrettelegging – samsvar mellom tilretteleggingsbehov og tilretteleggingstiltak? Dei tre elevane har alle lese- og skrivevanskar. To av elevane har dette i større grad, og har blitt utgreia for og fått stadfesta dysleksi. Ein av elevane har i tillegg dyskalkuli. Dette er forhold som er dokumenterte i meldeskjemaa som vart sendt til vidaregåande skule. Ingen av elevane har i dag krav på særskilt tilrettelegging etter § 5-1 i opplæringslova, og ligg såleis i det ein definerer som gråsona. To av elevane har behov for tilrettelegging i fag som norsk, engelsk og matematikk. Dette viser både informasjonen i meldeskjemaet og det elevane formidlar sjølve. Ingen av elevane seier at dei får spesielle tilretteleggingstiltak som t.d. smågruppe eller ekstra lærarressurs, dei jobbar for det meste innanfor rammene av klassen og det generelle tilretteleggingstilbodet som skulen tilbyr. Elevane seier dei har kunnskap om at skulen nyttar nivådifferensiering som tilretteleggingstiltak. Dette vil seie at dei blir delt inn i grupper etter læraranbefaling og kva nivå dei ligg på i starten. Grunnlaget for anbefalingane lærarane kjem med, er ressurskartleggingar gjennomført i oppstarten av skuleåret og informasjon i elevdokumentasjon, som til dømes meldeskjema. Elevane kan deretter veksle mellom grupper og nivå etter progresjon. Ein av elevane seier at dei kan velje å jobbe etter raud eller blå plan i til dømes engelsk og norsktimane, der blå plan er vanskeleg og raud plan lett. Ein jobbar slik i einskilte klassegrupper etter prinsipp om nivådifferensiering, men det er også døme på at ein jobbar på ulike nivå med differensierte arbeidsplanar innanfor same klasse.

Tilretteleggingsbehova som elevane framhevar, er lesehjelp frå lærar i forhold til tekstar, oppgåver og prøver, og tilgang til PC og pedagogisk programvare. Andre behov er det elevane omtalar meir indirekte, at dei t.d. ikkje klarer å henge med i delar av undervisninga i dei ulike faga, fordi det går for fort fram. Når ein av elevane ber om fritak i engelsk, seier dette også noko om behov for tilpassing av undervisninga, sjølv om ikkje eleven uttrykker dette direkte. Spørsmålet vidare er korleis og om elevane får dekt desse tilretteleggingsbehova.

På spørsmål om kva behov dei hadde for tilrettelegging seier ein av elevane at han hadde behov for PC og pedagogisk programvare som Lingwrite og Lingdys. Dette fekk han tak i relativt tidleg, då det var noko skulen hadde tilgjengeleg. Eleven seier han har vanskar med å henge med i delar av undervisninga, og at han kunne tenke seg å få lydbøker og forelesingar i lydversjon i alle faga:

‘...Lydbøkene har jeg ikke fått enda. For i naturfag er det veldig fint, for der ligger alt lest inn på nett. Så jeg kan bare gå inn der og så høre på det der. Men.. jeg har ikke fått noen andre lydbøker i noen andre fag, og det liker jeg ikke.’ (Elev VGS 3).

Eleven seier han har bedt om å få dei lydbøkene han manglar, men at han enno ikkje har fått tilbakemelding om han vil få dette. Når det gjeld tilrettelegging i engelsk, beskriv han situasjonen som vanskelegare, då dei har hatt vikar store delar av semesteret. Dette er vilkår som kan gjere oppfølging og tilrettelegging vanskeleg.

Eleven ved vidaregåande skule 1 seier at han ikkje har noko form for spesiell tilrettelegging, som smågruppetiltak og ekstra lærarressurs. Ein av tinga han framhevar under tilrettelegging, er at han slepp å lese høgt i timane om han ikkje vil. Vidare seier han at norsklæraren har snakka om planar for tiltak i norsk som han kallar POS (proessorientert skrivopedagogikk), men at dei ikkje har kome i gong med dette i oktober månad. Når det gjeld engelsk, seier eleven at han ikkje klarer å halde tritt med progresjonen i faget som læraren legg opp til:

‘Det er bare det i engelsk.. at jeg henger litt etter der. For det at jeg er ikke den som er best i engelsk akkurat. Jeg sliter nok med norsk fra før av, og så skal jeg ha engelsk’. (Elev VGS 1).

Denne eleven har meldt inn ønske om fritak i engelsk, men seier han ikkje har fått tilbakemelding på førespurnaden. Bakgrunnen for ønsket om fritak er som han seier at han ikkje klarer å henge med. Han seier undervisninga går for raskt fram, og at han kunne ønske seg at faglæraren forklarte oppgåvene på ein betre måte, og til dømes les opp høgt for han kva han skal gjere i heimelekse.

Eleven ved vidaregåande skule 2 seier at han ikkje får tilrettelegging av noko slag – *‘det eneste jeg får er sånn likt nivå som dem andre’*, som han seier det. Skulen denne eleven går på nyttar nivådifferensiering. Eleven seier han jobbar på rødt nivå, som er likt det nivået han hadde i ungdomsskulen, i norsk og engelsk, medan han følgjer det øvste nivået i matematikk. Det er tydeleg at elevane ikkje tenker på nivådifferensiering som tilretteleggingstiltak. Dette kan ha med at det er noko som er felles for alle elevar, og ikkje i tråd med elevane sine

oppfatningar om tilrettelegging som dei har med seg frå ungdomsskulen, der dei ofte hadde smågruppeundervisning og meir særskilt oppfølging.

Eit anna spørsmål er om dei elevane er nøgde med situasjonen når det gjeld oppfølging og tilrettelegging. Ein av elevane seier at oppfølginga på tilretteleggingsbiten var betre på ungdomsskulen:

‘Ja, altså.. jeg synes vel foreløpig, nå har det ikke gått så lang tid enda, at det var bedre i ungdomsskolen.. eh.. i den delen’, ‘Jeg følte at de visste litt mer. Og tok litt mer initiativ, holdt jeg på å si.., eller gjorde litt mer da’ (Elev VGS 3).

Ein av dei andre elevane, (VGS 1), trekker fram at han ikkje får oppfølging og tilrettelegging i faget engelsk, noko han ikkje er nøgd med. Han har heller ikkje fått tilrettelegging i norsk, men det er planar for dette. Situasjonen er urovekkande, når elevdokumentasjonen viser at eleven tidlegare har hatt behov for tett oppfølging i fag grunna dysleksi. Eleven har ei lesehastigheit på nitti ord i minuttet. Slik eleven framstiller det, er det også mykje som tydar på at han framleis har behovet for tett oppfølging.

Eleven ved vidaregåande skule 2 følgjer vanleg undervisning, og får ikkje noko spesiell form for tilrettelegging. Han seier at han klarer seg bra innanfor dei ordinære tilretteleggingstiltaka.

Dette viser i at elevane som kjem til vidaregåande skule med tilleggsdokumentasjon ikkje er ei einsarta gruppe. Kva vanskar det er snakk om og grad av tilretteleggingsbehov varierer frå elev til elev. Ein viktig faktor i arbeidet med elevar som ligg i ‘gråsona’ vert såleis å sjå kvar enkelt elev og ta behova som er meldt ifrå om på alvor. Hovudinntrykket er at det eit visst samsvar mellom tilretteleggingsbehova til elevane og den tilrettelegginga elevane får tilbod om i dag. To av elevane seier dei er nøgde med oppfølginga dei får i enkelte fag, medan situasjonen ikkje er like tilfredsstillande i andre. Som vi har sett går dette både på tilretteleggingsarbeidet konkret og behov for pedagogiske hjelpemiddel.

5.4 Oppsummering

Rådgjevarane seier dei får meldeskjemaa i hende i starten av april månad. Dei seier at meldeskjemainformasjonen er viktig for å identifisere elevar som ligg i gråsona. Etter at rådgjevarane har fått B-skjemaa, går dei gjennom ein sorteringsprosess der ein vurderer kven av elevane som skal vurderast til å få spesialundervisning og kven ein trur vil klare seg innanfor skulen sitt ordinære tilretteleggingstilbod. Dette viser at vidaregåande skule legg til grunn dei same føresetnadene som i ungdomsskulen – struktureringa følgjer mønsteret om identifisering og utskiljing av elevar. Informasjonen om elevane går så ut til dei ulike avdelingane / seksjonane, der seksjonsleiar er ansvarleg for å orientere kontaktlærarane om elevar med tilleggskommunikasjon i form av B-skjema. Kontaktlærarane har så ansvar for å gå i arkivet og orientere seg nærare i denne informasjonen og bringe dette vidare til lærarane i dei ulike fellesfaga. Rådgjevarane hevdar det er ute i dei ulike seksjonane utfordringane ligg. For at meldeskjemaordninga skal fungere, er ein avhengig av at ein nyttar tilgjengeleg informasjon i tilretteleggingsarbeidet. I dette ligg det at ein får til informasjonsflyt og kommunikasjon mellom dei ulike nivåa i skuleorganisasjonen, mellom seksjonsleiar, rådgjevar, kontaktlærarar og lærarar i fellesfag, og at dei som skal nytte meldeskjemainformasjonen har strategiar for korleis dei skal gjere dette.

Kontaktlærarane seier dei får meldeskjemainformasjonen i oppstarten, men at dei vel å la informasjonen ligge ei tid, to til fire veker, fordi dei vil bli kjent med elevane på eigne premisser før dei orienterer seg i meldeskjema og rapportar. Dei seier likevel at meldeskjema, i tillegg til kartleggingstestar i oppstarten, dannar grunnlag for identifisering av elevar og vidare tilretteleggings- og oppfølgingsarbeid. Nivådifferensiering vert trekt fram som eit slikt tilretteleggingstiltak. Vilkår som kan gjere det vidare oppfølgings- og tilretteleggingsarbeidet vanskeleg, kan vere at informasjonen i meldeskjemaet ikkje er tilstrekkeleg eller er forelda. Kvaliteten på elevdokumentasjonen varierer mykje frå skule til skule (avleverande). Vidare, seier kontaktlærarane at det er ei utfordring å få til ein god kommunikasjon med lærarane i fellesfag om elevar som ligg i gråsona og har tilretteleggingsbehov. Det er vanskeleg å finne tid til treffpunkt eller møter der alle lærarane kan stille. Desse møta kan også vere for få og for korte tidsmessig til at kontaktlærarane får orientert lærarane i fellesfaga skikkeleg. Vikarbruk og mangel på ressursar blir også trekt fram som vilkår som kan hemme det vidare arbeidet. Samanfatta ser ein at det er ute på dei ulike avdelingane eller seksjonane utfordringane knytt til gråoneelevane og meldeskjemaprosessen kjem til syne. Perspektiva

kontaktlærarane trekker fram har eit systemvurderande og kritisk preg, og samsvarar med det rådgjevarane seier, at det er informasjonsstraumen mellom ulike nivå i skuleorganisasjonen, samt strategiar for korleis ein skal nytte informasjonen som er hovudutfordringane.

Dei tre elevane seier alle at overgangen til vidaregåande har gått greitt, og at dei ikkje har fått særskilt oppfølging frå skulehald i overgangen, men foreldre og vennar blir framheva som viktige støttefaktorar før oppstart i vidaregåande skule.

Ein av elevane seier at det ikkje verka som om lærarane, spesielt i fellesfaga, ikkje var klar over at han hadde tilretteleggingsbehov. Han seier også at det verka som om kontaktlærar visste om at han hadde tilretteleggingsbehov og meldeskjema som dokumenterte dette, men at det ikkje vart sett i gang tiltak. Det var difor eleven sjølv og føresette som sette i gang denne prosessen. Dette kan han samanheng med det kontaktlærar seier om at han vel å avvente med å orientere seg i meldeskjema og rapportar dei første fire vekene i oppstarten av skuleåret.

Når det gjeld tilretteleggings- og oppfølgingssituasjonen etter oppstart vidaregåande, framstiller elevane dette på ulike måtar. Det er eit visst samsvar mellom tilretteleggingsbehova elevane har og tilretteleggingstilbodet elevane får i dag. Ein av elevane, som har mindre tilretteleggingsbehov, seier han klarar seg godt, og ikkje treng tilretteleggingstiltak utover det skulen tilbyr i form av nivådifferensiering. Dei to andre elevane har større tilretteleggingsbehov, og seier dei er nøgde med oppfølginga dei får i enkelte fag, medan situasjonen ikkje er like tilfredsstillande i andre. Som vi har sett går dette både på tilretteleggingsarbeidet i fag og behov for pedagogiske hjelpemiddel som dataprogram og lydbøker.

Kapittel 6 Tilrettelegging for gråsonerelevlar etter overgangen til vidaregåande – endepunkt eller vendepunkt? Tolkingar og forklaringsforsøk

Temaet for denne studien er overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsonerelevlar. Problemstillinga som har vore utgangspunkt for forskingsprosessen er:

Overgang frå grunnskule til vidaregåande skule for 'gråsonerelevlar'. Korleis kan bruken av meldeskjema som del av prosedyrane i prosessen påverke overgangen til og tilrettelegginga av opplæringsstilbodet i vidaregåande skule for denne elevgruppa?

For å få kunnskap om desse prosessane og svare på spørsmålet har eg gjennomført ei longitudinell undersøking, der eg har intervjuar, elevlar, rådgjevarar og kontaktlærarar før og etter overgangen, (ungdomsskule – vidaregåande skule). Ved å legge til grunn denne metodikken har eg fått både prospektive og retrospektive data. Her har eg lagt til grunn den rammefaktorteoretiske modellen, der ein tek utgangspunkt i resultata og går tilbake og ser på kva vilkår og prosessar som kan ha skapt desse.

I det følgjande vil eg forsøke å få fram samanhengar som underbygger resultata og forsøke å forklare og forstå. I dette arbeidet vil eg trekke veksling på rammefaktorteori, strukturasjonsteori og livsløpsteori. For å spesifisere ulike dimensjonar ved rammevilkår og prosessar har eg valt å nytte omgrepa strukturerande reglar og ressursar frå Giddens strukturasjonsteori til å presisere og forstå resultata som har komme fram.

Når eg i dette kapitlet skal prøve å tolke, forstå og forklare dei mønstra eg har fått fram gjennom dei innleiande analysane av intervjumaterialet er det vesentleg å minne seg sjølv om kjernekvallitetar i dei fenomenar og prosessane eg har gått inn på. Den første påminninga er som intervjuar viser, at desse prosessane *alt er erfarte og tolka* av dei primære aktørane – elevlar, rådgjevarar, kontaktlærarar, seksjonsleiarar og andre lærarar. Ikkje minst viktig er elevstemmene i materialet – vurderingane og tolkingane av erfaringane frå dei som skulen er til for. Det er viktig at ein som forskar legg seg dette på minnet når ein skal *tolke tolkingane* av dei primære aktørane sine erfaringar med meldeskjemaprosessen. Det er den *doble hermeneutikken* (Giddens, 1984: 284) som utfordring for forskaren. Det tyder for det første at eg som forskar må vere lydhøyr og sensitiv for det som kjem til uttrykk i intervjuar. I

metodekapitlet har eg omtalt dette med tilvising til antropologane sitt omgrepsspar – den *emiske* posisjonen og den *etiske* posisjonen. Den førstnemnde posisjonen er nettopp det å vere lydhøyr og ta den intervjuar sitt perspektiv og ha respekt for å presentere tolkingar som samanfattar og samstundes ligg nærast muleg opp til den intervjuar si beskriving av det som hender – *innanfrå-* og *nedanfrå-blikket*. I dei to føregåande kapitla kjem dette til uttrykk ved ei forsiktig kategorisering av svara i heller opne kategoriar – uttrykt som resultat av kategoriserande analyse gjennom opne og dels spørjande underoverskrifter i dei to kapitla.

Spørsmålet er derneft om innhaldet under desse overskriftene eller kategoriane kan samanfattast i meir meiningsfortettande kategoriar som gjer mønsteret i hendingane endå meir tydleg. Dette er forskarplikt som er kopla til den etiske posisjonen – eller *det teoretiske ovanfrå-* og *utanfrå-blikket* på det som hender. Dette omfattar forskarplikt til å løfte fram også det som dei primære aktørane på feltet *ikkje tematiserer* eller kanskje ikkje ser. Dette har også forskingsetisk forankring i kravet om å vere sjølvstendig og uavhengig i forskingsarbeidet. Dette er *dei ikkje tilsikta konsekvensane* av endra praksis – her meldeskjemaproessen som felles tiltak i avleverande ungdomsskule og mottakande vidaregåande skule. Utanfrå- blikket krev også at forskaren vel ut og nyttar *teoretiske omgrep* som kan fange samanhengar mellom vilkår og delprossar for å forstå og forklare kvifor vi finn nettopp dei handlingsmønster og resultata eller utfalla som blir dokumenterte. Desse teoretiske omgrepa har eg gjort greie for i teorikapitlet (Jf. kapittel 2). I dette kapitlet skal eg prøve å bruke teori og omgrep i forsøka på å analysere vidare og tolke og forstå det eg så langt har fått fram i undersøkinga.

6.1 Det individualiserande kartleggingsblikket

Som overordna meiningsfortettande kategori vil eg introdusere omgrepet *det profesjonelle blikket* på tilretteleggingsarbeid og spesialpedagogisk arbeid i skulefeltet. Dette blikket ber i seg ein *kollektiv kvalitet* ved at det samanfattar nettopp handlingsmønsteret hos fleire profesjonelle aktørar som handlar på feltet – lærarar, kontaktlærarar og rådgivarar – altså samhandlingsmønster. Det profesjonelle blikket har to sentrale dimensjonar: den individualiserande *psykologisk analyserande* dimensjonen og den sosiologiske *systemanalyserande* dimensjonen. Det er nettopp *balansen* mellom desse dimensjonane som sikrar at det profesjonelle blikket er profesjonelt i eigentleg forstand. Det profesjonelle blikket

kan bli delvis blindt eller innsnevra dersom den eine av dei to dimensjonane blir einsidig vektlagd. Dei to dimensjonane viser også kor kompleks samhandling på dette feltet faktisk er. Dette kan vi også kople til den dominerande måten å møte desse utfordringane på så langt, som er å feste lit til det kvalifiserte profesjonelle skjønnet framfor førehandsutforma standardiserte prosedyrar.

Desse to dimensjonane kan knytast til to tradisjonar eller posisjonar i omgrepsfestinga av avvik eller personar som har behov for særskild hjelp og støtte. Den første posisjonen er den *eigenskaporienterte medisinske og psykologiske omgrepsfestinga*. I dette perspektivet har personen vanskar, manglar eller eigenskapar som hindrar læring og aktiv tilpassing i kvardagslivet, her i ungdomsskule og vidaregåande skule. Personen blir vurdert til å ha *funksjonshemming(ar)*. (Jf. Priestly 2003, Grue 2006). Det sentrale arbeidet er å kartlegge og analysere personens vanskar ved å kategorisere og diagnostisere personen. Den andre tradisjonen eller posisjonen er den *sosiale* definisjonen og omgrepsfesting av avvik, der personen blir vurdert å vere ansvarleg borgar med rett til at hindringar i ulike situasjonar i institusjonar og omgivande samfunn må endrast slik at personen kan realisere sine interesser. Dette føreset analysar og kartlegging av organisasjonen, vilkåra rundt personen og prosessane som vilkåra verkar gjennom (Jf. Priestly 2003, Grue 2006), her i ungdomsskulen og den vidaregåande skulen – funksjonshindringar som kan endrast gjennom sosialpolitiske tiltak.

Om vi ser tilbake på samhandlingsmønsterane eg fann i kapittel 4 og 5 ovanfor, er det klart at praksisen omkring identifisering av gråsoner for kviler på bestemte føresetnader og normer. Desse føresetnadane karakteriserer det eg vil kalle *kartleggingsblikket*, der elevens eigenskapar er det sentrale å beskrive som grunnlag for tilretteleggingstiltak i undervisninga av elevar i gråsona. I utgangspunktet er føresetnadane nedfelt skriftleg i meldeskjemaet som er nytta. I dette skjemaet står det skrive at "*årsak til at søkaren har behov for tilrettelagt opplæring:*" er markerte ved avkryssingsboksar for ulike avvikskategoriar – "*lese-/skrivevansker, motoriske vanskar, fagvansker, hørselshemmet, medisinske vanskar, synshemmet, sosiale og emosjonelle vanskar, svake norske kunnskapar*" og ein open kategori "*annet, angi hva:*". (J.f. meldeskjema: vedlegg 8). Dette blikket vil ha oss til å individualisere forklaringsforsøka og årsakene til problema desse elevane har med å lære – dei er lokaliserte til den enkelte personen eller eleven, og dei er i all hovudsak kategoriar som styrer blikket mot og fokuserer på *manglar, vanskar eller hemningar* som eleven har – noko som krev kompenserte tiltak. Dette er normative standpunkt det finst alternativ til. Meldeskjemaet

med det mangelfokuserande innhaldet er under utvikling som ein standardisert prosedyre for å identifisere og skilje ut gråsoneelevar. Den berande logikken er såleis ei spesiell kategorisering av gråsoneelevane basert på ei overtyding om at dei er problemløysarane. Dette har eg dokumentert som det dominerande blikket – *det psykologisk medisinske kartleggingsblikket innretta mot å få auge på elevens vanskar* – som styrer tenkinga og dei praktiske handlingane hos rådgivarar og kontaktlærarar i arbeidet med å legge til rette opplæringa for gråsoneelevane. Kartleggingsblikket kviler på ei rekke vurderingar og oppfatningar om kva som bør vere. Dette er dokumentert gjennom prosedyrane og prosessane i ungdomsskulen der målet er at elevar og foreldre godtar og skriv under på at eleven har desse manglane og godtek det som grunnlag for å utforme tiltak på eit seinare skulesteg.

Det er også dokumentert i analysane at dette avgrensa kartleggingsblikket frå ungdomsskulen i hovudsak blir akseptert, lagt til grunn for identifisering og vidare arbeid med gråsoneelevane også i vidaregåande skule. På den måten er det nedfelt i organisasjonen på systemnivå. Rådgjevarane som har ansvar for meldeskjemaordninga identifiserer elevar i gråsona ved hjelp av meldeskjemainformasjonen i samsvar med dette systemperspektivet. Etter at dei har sortert elevane i dei to kategoriane ‘gråsoneelevar’ og ‘elevar med behov for særskild tilrettelegging’, går meldeskjemainformasjonen om gråsoneelevane såleis direkte ut til dei ulike seksjonane og seksjonsleiarar. Desse har ansvar for å orientere kontaktlærarar, medan kontaktlærarane har vidare ansvar for å orientere dei andre lærarane i arbeidslaget. Det er dokumentert at arbeidet med meldeskjemaet, bruken av informasjonen om dei enkelte gråsoneelevane stoppar opp i dette leddet. Meldeskjemaprosessen og den oppfølgjande kartlegginga av gråsoneelevane i vidaregåande bryt saman. Utsegner frå dei som er intervjuar viser at lærarane ikkje greier å samarbeide og kommunisere godt nok. Grunnane til dette samanbrotet i meldeskjemaprosessen og arbeidet med individuell tilrettelegging, er ei rekke forhold og faktorar som også kan koplast til storleiken på skulen og kor lite oversiktleg situasjonen kan vere. Dette omfattar at lærarane har for mange elevar, at tid og arenaer til å møtest manglar, at det er sett for trange tidsrammer for teammøte til at det er muleg å gå gjennom informasjonen for alle gråsoneelevane, at det er mangel på ressursar til ekstra bemanning. Eg har såleis dokumentert tilløp til systemtenking, men analysetilløpa er avgrensa til å dokumentere manglar og flaskehalsar i meldeskjemaprosedyren. Mykje tyder på at lærarane i dei enkelte faga i for mange tilfelle ikkje brukar informasjonen dei får gjennom meldeskjemaprosessen. Analysane av materialet når vi samanheld ungdomsstemmer og vaksne stemmer både før og etter overgangen til vidaregåande, viser at dei følgjer forskjellige

handlingsmønster og har ulike måtar å tolke og møte det som hender på. Rådgivarane og kontaktlærarane eller teamleiarane handlar gjerne ut frå for åtferdsfaglege perspektiv (basert på t.d. kunnskap og utdanning i psykologi, pedagogikk og rettleiing) – dei er opptekne av alle dei spørsmåla som melder seg utan fagleg merkelapp, det gråsoneelevane vel å gjere eller ikkje gjere. Lærarane i yrkesfaga ser oftast ut til å følgje handlingsmønster som er forankra handverksfagleg og som er fråkopla åtferdsfaglege vurderingar og til dels også kunnskap i teorifag (teori må ha forankring i det praktiske). Dei som er lærarar i akademiske fellesfag har handlingsmønster som gjer at hovudsaka for dei er fagleg teoretisk læring gjennom formidlande undervisning i klasserom i fellesskap som norsk, engelsk, matematikk og naturfag. Dei er ikkje spesialpedagogar eller handverkarar og antyder at informasjonen i meldeskjema angår dei i liten grad.

Den andre dimensjonen i det profesjonelle blikket – *den systemdiagnostiske dimensjonen* – finn vi haldepunkt for både hos elevane (jf føregripande bilete av vidaregåande skule medan dei går i ungdomsskulen, der dei vurderer lærarar, medelevar, skulemiljø, osv.) og nokre foreldre som yter motstand. Dei aksepterer ikkje og fylle ut meldeskjema i ungdomsskulens siste semester. Dei vil gi eigne barn ein ny start. Vi finn også omriset av dette perspektivet forankra i vurderingane til kontaktlærarane i vidaregåande som nøler med å legge til grunn informasjonen i meldeskjemaet frå ungdomsskulen. Grunnar til dette er at kontaktlærarane først vil bli kjende med elevane på eigne premissar. I dette ligg det at dei ofte er redde for å stigmatisere elevar, eller behandle dei urettvist på grunnlag av informasjon dei har mottatt frå avleverande skule (ungdomsskule). Dei vil gi elevane ein ny sjanse under andre vilkår – i yrkesfagleg forstand meir praktisk innhald i skulen. Då kan det tenkast at elevane handlar annleis. Men dette perspektivet er ikkje synleg, tydleg og dokumenterbart til stades hos dei som er ansvarlege for identifiseringa og oppfølginga av tilretteleggingsarbeidet i ungdomsskulen og i vidaregåande skule. Det kan vere fleire grunnar til dette, – ei side kan vere forpliktingar som ligg i det å gjennomføre rutinar som er pålagde frå høgare hald, til dømes kategorisering, sortering og administrasjon av meldeskjema. At fleire aktørar i ulike roller tenkjer og handlar ut frå det systemanalytiske perspektivet dokumenterer også at det er legitimt å trekke inn denne dimensjonen av det profesjonelle blikket – *den systemdiagnostiske dimensjonen*.

Som forskar ser eg derfor grunnar til å introdusere eit utfyllande felt i det profesjonelle blikket. Det vil eg kople til metaforen som er forankra i førarens blick når ein køyrer – det vi

kallar *dødvinkelen*, den sektoren der sidesynet har sine grenser – det blinde feltet. Det ein ikkje ser eller har omgrep for, kjem heller ikkje opp som tema for mulege tiltak – her med tanke på læringsvilkår og prosessar for gråsoneelevar

6.2 I dødvinkelen

I dette hovudavsnittet framhevar eg det aktørane ikkje tematiserer eksplisitt i intervjuet og trekker inn tema som ikkje er eksplisitt omtala i intervjumaterialet. Dette kan gjerast synleg gjennom forskarens ‘utanfråblikk’. Dette er viktige faktorar i arbeidet med gråsoneutfordringane som dei eg har intervjuet *ikkje tematiserer*. I dette feltet er det nærliggande å finne dei ikkje-tilsikta konsekvensane

Om det individorienterte og det systemorienterte perspektiva blir einsidig vektlagde kvar for seg, er dei like mangelfulle. Det er vesentleg å avvege og balansere dei to dimensjonane i det profesjonelle blikket. Å ha blinde felt i kartleggings- og tilretteleggingsarbeidet skaper risiko for at elevane ikkje får den opplæringssituasjonen dei har krav på. Risikoen for sirkulære opplæringsløp med avbrot og gjentak vil auke dersom dette er situasjonen. Analysane av data eg har om dette fenomenet viser at måten ein tenkjer på og praksisen som er nedfelt i meldeskjemaet *ikkje* blir problematisert – korkje på ungdomsskulenivå eller vidaregåande nivå. Det kan innvendast at dette er diskusjonar som har funne stad tidlegare i utviklingsprosessen. Men då må det leggjast til at meldeskjemaet og tankegangen som ligg til grunn blei utvikla på fylkesnivå utan at dei som skulle bruke skjemaet var direkte med i utviklingsprosessen der skjemaet blei utforma. Det aktørane på skulenivå ikkje ser eller vurderer ved eigen praksis er likevel eit viktig resultat i denne studien. Fleire av aktørane som er intervjuet er inne på sjølvkritiske vurderingar, men føresetnadane nedfelte i meldeskjemaet ligg fast. Føresetnadane, som t.d. mangelfokuseringa, blir ikkje diskuterte eller vurderte. Det medfører at dei som arbeider med gråsoneutfordringane ikkje set systematisk kritisk blikk på eigen praksis. Denne avgrensinga gjer at ein blir ståande med spørsmåla om kor effektiv meldeskjemaprosessen er. Perspektivet på den innleiande vidaregåande opplæringa forstått som ‘Blanke ark’ er eit systemdiagnostiserande perspektiv hos elevar og nokre lærarar som brukar sitt eige skjønn ved oppstarten. Det kan vere at dei unge vil handle og arbeide annleis dersom dei får erfare eit meir praktisk innretta læringsinnhald. Opplevinga av abstrakt lærestoff som dominerande innslag i vidaregåande skule er eit sentralt tema i diskusjonen av

kva som skaper fråfallet i vidaregåande skule. Det at dei sentrale aktørane ikkje arbeider etter dette perspektivet på eiga verksemd, forsterkar meldeskjemaprosessen som den avgjerande tiltaksramma. Dette er såleis sider ved meldeskjemapraksisen som aktørane er *blinde* for eller ikkje ser. Dette kan truleg forsterke verknaden av andre mekanismar som kan verke inn på tilretteleggings- arbeidet. Ikkje minst gjeld dette *kategorisering* eller det sosialpsykologane (Atkinson et. al., 1996: 598-601) kallar stereotypiar eller *stereotypifisering* – at ein tillegg enkeltindividet sentrale og definerande eigenskapar ut frå kva gruppe ein høyrer til i.

Kva sider ved eigen praksis er det så dei profesjonelle aktørane ikkje ser – meir konkret? På den eine sida kan kategorisering av elevar i grupper som ‘gråsoneelevar’, få aktørane som har ansvar for oppfølging til å tenke på elevane som ei einskapleg gruppe med moderate behov for tilrettelegging og legge opp arbeidet med elevane deretter. Dette kan invitere til å ta lett på problemet ved at gråsonenemninga signaliserer at dette problemet ikkje er så alvorleg, samanlikna med t.d. elevar som får opplæring på særvilkår. Det er dokumentert at elevar i gråsona har individuelle behov i ulik grad. Nokre elevar har mindre behov for tilrettelegging, medan andre har større behov. Ein fare ved gruppebasert klassifisering er såleis at ein ikkje ser variasjonen mellom elevane. Ei slik tenking kan føre til at ein overser viktige sider og eigenskapar ved elevar. Dette kan knytast til at vi ofte erfarer at vi har eit felles ord for ein kategori, men legg heilt ulikt innhald i ordet eller koplar ordet til heilt ulike fenomen. Gråsoneelev er eit slikt ord. Meldeskjemaet presiserer likevel innhaldet i gråsonekategorien ved å liste opp fleire underkategoriar som kan nyttast einskildvis eller i kombinasjon på dei enkelte elevane alt etter kva som er relevant. Utfordringa står likevel fast – kategorisering også ved at vanskane blir presiserte er ein invitasjon til misvisande å identifisere personen ved eit særskilt definerande trekk som er felles for gruppa.

Som eg har vist, byggjer identifiseringa og kartlegginga i ungdomsskulen på eit eigenskapsorientert syn på elevar. Dette eigenskapsorienterte synet følgjer også elevane inn i vidaregåande skule – potensielle *vanskar og problem* blir karakteristisk for elevane. Dei vaksne aktørane i skulen som arbeider med desse spørsmåla ser såleis hovudsakleg dei *negative* avvika. Det eg i dei to føregåande kapitla har dokumentert om tenkinga omkring meldeskjemaet og prosessen som følgjer, viser også dette. Ein legg til dømes ikkje vekt på kartlegging av *elevressursar* i dette arbeidet. Kva elevane meistrar og er flinke til, blir berre indirekte forstått som ‘ikkje-problem’ og ikkje som kapasitet eller ressurs. Aktørane som legg denne problem- og mangelfokuseringa til grunn for arbeidet dei gjer, ser ikkje ut til å ha

medvit om at dette også kan ha potensielt problematiske sider. Gruppebasert inndeling av elevar i kategoriar som meldeskjemaet er innretta etter, kan såleis også få uheldige konsekvensar. Men mangelfokuseringa kan også vere stigmatiserande – den ‘diagnostiserte’ handlar i tråd med dei forventingane han eller ho har til rolla som problemløysar. Det er ikkje alltid slik at ‘kartet’ ein har teikna opp stemmer med ‘terrenget’. Dette viser at gruppebasert klassifisering også kan ha problematiske sider som dei vaksne aktørane i skulen ikkje alltid ser. Poenget her er at aktørane ikkje ser denne delen av sitt eige arbeidsfelt – det ligg i dødsvinkelen.

Vidare er det dokumentert at det er sider ved organisasjonen og systemet som gjer at arbeidet med gråsonerelevane stoppar opp. Mykje tyder på at ein ikkje klarer å gjennomføre oppfølgingsarbeidet i praksis grunna ulike normer i læringsgruppa, manglande kommunikasjon mellom kontaktlærarar og lærarar i fellesfag, mangel på felles treffpunkt for å diskutere og planlegge arbeidet rundt elevar, mangel på rutinar for korleis ein skal organisere arbeidet, omsyn til personvern, klassestorleik, osv. Det er slik naudsynt å legge vekt på det systemdiagnostiske blikket. I arbeidet med gråsonerelevane er det også viktig å trekkje inn dei organisasjonsmessige og sosiologiske sidene ved saka. Oftast blir ikkje desse oppfatta som relevante i den praktiske kvardagssamanhengen.

Som eg har dokumentert i dei to føregåande kapitla gir enkelte kontaktlærarar og føresette indikasjon på å tenkje i eit slik systemdiagnostiserande perspektiv når dei snakkar om at dei vil la elevane starte med ‘blanke ark’ i vidaregåande. Ein let difor meldeskjema og rapportar ligge dei første vekene av skuleåret, ofte ein månad, med bakgrunn i at ein er redd for å stigmatisere og difor først vil bli kjent med elevane på eigne premissar før ein orienterer seg i elevbeskrivingar og meldeskjema som føreligg frå tidlegare nivå i skulen, her ungdomsskulen. Dette er det profesjonelle skjønnnet som blir nytta. Det er uvisst om dette er ein strategi til elevanes beste eller ein strategi som synleggjer utfordringane knytt til oppfølgings- og tilretteleggingsarbeid organisasjonen og skulesystemet står overfor. Det same perspektivet møter vi hos enkelte foreldre som yter motstand mot å skrive under på meldeskjemaet. Dei vil også – kanskje etter eigne barns direkte ønske ytra overfor foreldra – la eigne barn møte på neste nivå i skulesystemet med ‘blanke ark’.

6.3 Forsøk på å forstå og forklare

Om vi samlar kjernepunktene, kan vi sette opp følgjande resultat av analysane (Sjå meningstabellen nedanfor):

- Elevar får ikkje tilrettelegginga dei har behov for og kan dermed møte auka risiko for sirkulære elevovergangar og påfølgjande utsetting og avbrot
- Meldeskjemaproessen som stoppar opp og bryt saman
- Møte- og samarbeidsbrot mellom kontaktlærarar og faglærarar
- Mangelorientert heller enn ressursorientert tilretteleggingspraksis – som ikkje kan fortelje lærarar og elevar korleis dei skal handle
- Ei rekke sosiomaterielle og symbolske faktorar er verksame og påverkar meldeskjemaproessen
- Ikkje ballanse mellom individorientert og systemorientert kartleggingsblikk
- Avgrensa kartleggingsblikk (psykologisk medisinsk): individualisering av problemårsaker

Spørsmålet er så korleis ein kan forklare desse resultata. I denne delen av kapitlet vil eg trekke inn teoriperspektiva og omgrepa eg viste til i teorikapitlet. Dei teoriperspektiva eg har valt kan plasserast som generell teori, som ligg nærare den teoretiske polen enn den forklaringsbaserte teorien, og er kjenneteikna av høgare grad av abstraksjon, som ikkje vil seie at den er fråkopla empiriske data og studiar, men at den tek for seg tema på eit høgare generaliserings- og abstraksjonsnivå. Slik kan ein nærme seg det viktige i å fange aktør – struktur- forholdet på mellomnivå.

I teorikapitlet viste eg til rammefaktorteoretisk tenking. Her tek ein utgangspunkt i historisk gjevne resultat som er opplista ovanfor, og er ute etter å rekonstruere kva rammevilkår og formidlande prosessar som kan ha skapt desse resultata. Dette er den vertikale dimensjonen i meningstabellen eg har konstruert nedanfor. Ein forsøker å rekonstruere meningsgjevande bilete eller representasjonar av det som hender ved å fokusere på aktørar og relasjonane mellom dei som samhandlande partar under bestemte mønster av vilkår og prosessar. Rammevilkår er strukturelle spor av tidlegare eller notidig menneskeleg handling. Desse vilkåra verkar aldri direkte og skaper resultat, dei verkar alltid gjennom gjensidig formidlande prosessar mellom aktørar, og vert slik kontinuerleg skapte og omforma av menneskelege handlingar og avgjerder. Dei kan føre til at samhandling stivnar i bestemte rutiniserte samhandlingsmønster eller åtferdsmessige vanemønster som får kvalitet av å bli ein sosial struktur. Resultata blir såleis historisk rekonstruert gjennom analyse og forklaring. Denne rekkefølga i rekonstruksjonen er markert med romertal (I Resultat, II Vilkår, III Prosessar) i meningstabellen nedanfor.

Også Giddens (1984) oppfattar det fysiske rommet som sosialt, menneskeskapt og menneskeskapande kontekst. Det er dette som ligg i det Giddens kallar strukturens dualitet. Denne konteksten opnar eller set stengsel for sosial samhandling mellom aktørar gjennom det han kallar strukturerande reglar og ressursar. Reglane set ifølgje Giddens grenser for korleis aktørar kan handle, men opnar samstundes for kreativ handling. Dette er den horisontale dimensjonen i meiningstabellen. I det følgjande vil eg starte med dei strukturerande ressursane – allokativ materielle (menneskeformidla og posisjonerte ting og innretningar) og autoritative (ressursar som gir makt over andre menneske) - og nytte desse omgrepa til å løfte fram samanhengar i resultatmønstra som viser seg i mitt materiale. På same vis vil eg nytte omgrepa strukturerande reglar – fortolkingsskjema og normer. Dette er ofte symbolformidla fenomen, men kan også kome til uttrykk gjennom handling. I ein meiningstabell har eg såleis kombinert rammevilkår og prosessar med strukturerande ressursar og reglar. Då får vi fram ulike strukturerande felt som gjer at vi forstår samanhengar i det som hender slik det er dokumentert i kapittel 4 og 5. Ved at vilkår kjem før prosessar skaper vi ein orden i kva som kjem før resultata – anten det er fysiske strukturar (t.d. trekk ved rom og bygningar, tid eller ting) eller oppfatningar eller grunngivingsmoment (reglar, tolkingsskjema, normer) som ligg til grunn for handlingar. Dette årsaksforklarer sjølvsagt ikkje det som hender. Ordninga av fenomena i ulike felt (ruter i tabellen) gjer at vi lettare forstår samanhengane ved å feste dei til teoretiske omgrep, eller teoretisk kategorisere det som hender. Å sette opp detaljerte mønster av påverknadspilar i meiningstabellen ville skape eit inntrykk av detaljerte, spesifikke og eintydige samanhengar. Det er det ikkje grunnlag for å gjere. Den teoretisk formidla tolkinga gir grunnlag for å forstå samanhengar. Så får lesaren vurdere om samanhengane er rimelege og brukande i sin situasjon. Dette er drøfta i metodekapitlet som naturalistisk generalisering av resultata. På denne måten kan ein lettare også sjå samanhengane og noko sikrare vurdere kvar tiltak må settast inn dersom vi ønskjer å forbetre situasjonen.

I meiningstabellen er hovuddelen av dei identifiserte naturleg nok knytt til den vidaregåande opplæringa. Tabellen inneheld også fleire moment frå ungdomsskulenivå som viser korleis tolkingsskjema blir forsterka ved å vere nytta på begge skulestega.

Tabell 3

STRUKTURASJONSTEORETISKE OMGREP				
	STRUKTURERANDE RESSURSA		STRUKTURERANDE REGLAR	
	<i>Allokative/materielle</i>	<i>Autoritative/sosiale – makt over personar</i>	<i>Fortolkingskjema</i>	<i>Normer</i>
II. VILKÅR	<ul style="list-style-type: none"> Tid til møte (tid pr møte og møtetrekvens) Skulestortlek: avgjerande for å skape og halde oversyn over oppfølgingsarbeidet Klassestortlek – som svekkjer oversyn og kontroll med gråsoneutfordringane Arkivplassering og tilgjengeleg elevinformasjon (personvernomsyn) Informasjonsmengd og kvalitet i mottatte meldeskjema Økonomiske ressursar (materieil og lærardekning) 	<ul style="list-style-type: none"> Asymmetri i relasjonen mellom rådgivar/lærarar på den eine sida og foreldre og elevar på den andre (US) Avgjerdsmakt over møtearenaer (US) Meldeskjemaet som kan leggast fysisk på bordet – her er det, det må takast stilling til (US) Kontaktlærars makt over elevar t.d. organiseringa av meldeskjemaprosessen kontaktlærarnivå Lærarar i fellesfag: elevar som ligg lavt i terrenget 	<ul style="list-style-type: none"> Kategorisering og kategoriypar i meldeskjema som utgangspunkt for tolkingar Det psykologisk/medisinsk kartleggingsblikket Det komplementære utfyllande systemorienterte kartleggingsblikket – som i beskjeden grad er tilstades Oppfatting av innhaldet i skulen – den relative vektlegginga av teori og praksis 	<ul style="list-style-type: none"> At elevane har rett på tilrettelagd individuell undervisning – individualisering som norm At gruppebasert klassifisering/kategorisering er tenleg reiskap for individuell diagnostisering av elevar Elevane har medverknadsrett Personvernornormer – meldeskjema-informasjon skal vere i arkiv og ikkje 'flyte rundt' Tvetydige samarbeidsnormer mellom lærarar – samarbeid om meldeskjema, men samstundes individuelt skjønn og ansvar
III. PROSESSAR	<ul style="list-style-type: none"> Samordningsprosess – teammøte: ikkje tilstrekkeleg med tid slik at ein får gjort dette ordentleg. Forsøkingar – avventande bruk av meldeskjemainformasjon Kommunikasjons og informasjonsflyt Skulens organisasjonsform gjer samarbeid mellom kontaktlærarar og fellesfaglærarar vanskeleg. 	<ul style="list-style-type: none"> Overtaling og overtyding av foreldre og elevar om meldeskjema Motstand frå foreldre og elevar mot å fylle ut meldeskjema Ventestrategiar (2 veker til ein månad) hos kontaktlærarane Svekt og manglande kommunikasjon og informasjonsflyt 	<ul style="list-style-type: none"> Kartlegging i ungdomsskule – akseptert i vidaregåande skule Oppfølgjande diagnostisering Tenkjng og dei praktiske handlingane hos rådgivarar og kontaktlærarar i arbeidet med å legge til rette opplærjng for gråsoneelevane Individuell tilrettelegging Differensiering 	<ul style="list-style-type: none"> Foreldremøte (på ungdomssteget før overgang) Elevsamtalar på vidaregåande om elevønske i utforminga av tilretteleggingsopplegg Individorientert diagnostisering Fagleg prøving og kartlegging i teoretiske skulefag Differensiering
I. RESULTAT	<ul style="list-style-type: none"> og kan dermed møte auka risiko for sirkulære elevovergangar og påfølgjande utsetting og avbrot Meldeskjemaprosessen som stoppar opp og bryt saman <ul style="list-style-type: none"> Møte- og samarbeidsbrot mellom kontaktlærarar og faglærarar Ei rekke sosiomaterielle og symbolske faktorar er verksame og påverkar medeskjemaprosessen <ul style="list-style-type: none"> Ikkje ballanse mellom individorientert og systemorientert kartleggingsblikk Avgransa kartleggingsblikk – psykologisk medisinsk kartleggingsblikk: individualisering av problemårsaker Mangelorientert heller enn ressursorientert tilretteleggingspraksis – som ikkje kan fortelje lærarar og elevar korleis dei skal handle 			

6.3.1 Strukturerte ressursar – vilkår og prosessar

Strukturerte ressursar vert nytta av aktørar i sosial samhandling og er naudsynt for at vi skal vere i stand til å gripe inn i og påverke fysiske og sosiale hendingsforløp. Giddens deler inn ressursomgrepet i *allokative* ressursar som gjev makt over ting, og *autoritative* ressursar som gjev makt over andre menneske. Utan slike ressursar hadde vi ikkje vore i stand til å gripe inn i og påverke situasjonar. Desse ressursane utgjer det Giddens kallar handlingskapasitet. Ein kan slik knyte ressursomgrepet til både det materielle og måtar å organisere rommet der ting skal føregå på slike måtar at visse grupper av personar kan dominere andre (Giddens, 1984).

Ein finn fleire døme på strukturerte ressursar eller materielle rammevilkår som kan forklare resultatmønstra i meldeskjemaprosessen (samanbrotet i prosessen) og dei ikkje tilsikta resultata t.d. manglande ressurskartlegging og systemanalyse. Startar ein med dei allokative eller den materielle dimensjonen, kan ein trekke fram moment som tid til teammøte i oppstarten i vidaregåande, der kontaktlærarane får orientere lærarane i fellesfag om gråsonerelevane og tilretteleggingsbehova desse elevane har. Det er dokumentert at både tidsramma for enkeltmøte og møtefrekvensen (tal på møte i løpet av semesteret) ikkje er tilstrekkeleg for å sikre kvaliteten i oppfølgingsarbeidet. Andre vilkår, som klassestorleik, skulestorleik og avdelingsstorleik med tilhøyrande lokalisering og organisering, økonomiske rammer, kan medverke til at ein ikkje får til den kommunikasjonen ein skulle ønske mellom dei pedagogiske aktørane (både når det gjeld innhaldsmoment i informasjonen og relasjonen mellom dei som skal samhandle). Dette gjeld til dømes kontaktlærarane i vidaregåande (som har orienteringsansvar når det gjeld gråsonerelevane og tilretteleggingsbehov), og lærarar i fellesfag. Desse sosiomaterielle vilkåra eller strukturerte ressursane verkar klart inn på samhandlingsprosessar mellom dei involverte aktørane i skuleorganisasjonen. Dei materielle strukturane legg på denne måten føringar for yrkesutøvinga til pedagogane ved å formidle avgrensingar og mulegheiter gjennom sosiomaterielle innretningar som t.d. gangar og veggjar, tilgang på læremiddel og datautstyr. Den sosiomaterielle struktureringa av handling ser ein også i bruken av meldeskjemaet. Det at det finst i fysisk forstand gjer at rådgivar/lærar kan legge det på bordet og be om at det blir underskrive. Dette strukturerer situasjonen med foreldre og elevar på ungdomssteget før overgangen. Det forankrar materielt eit høve til å presse fram avgjerder (overtale) som den andre ikkje utan vidare ønskjer. Skjemaet har såleis både preg av å vere allokativ og autoritativ ressurs samstundes. Dette skjemaet gir også bidrag

til å strukturere overgangen for eleven ved at han eller ho får bestemt rolla si som ‘framhaldselev’ – dvs som hjelpestrengande vidaregåande ungdom med manglar i skuleføresetnadene.

Den andre sida av ressursomgrepet, dei autoritative vilkåra eller ressursane, handlar såleis om å utøve makt over andre personar. Dei autoritative ressursane er verksame i fleire fasar i overgangsproessen, både i ungdomsskulen og i vidaregåande skule. Kunnskap og utdanning, inntrykket dei pedagogiske aktørane formidlar av sakkunne på den måten i forhold til elevar og foreldre, er tydelege autoritative ressursar som gir dei grunnlag for makt i meldeskjemaproessen. Ein kan seie at rådgjevarar og lærarar i ungdomsskulen på denne måten har makt til å styre og påverke prosessar som har med elevar og dokumentasjon av elevbehov. Det er dei pedagogiske aktørane som gjennom sine kvalifikasjonar i stor grad avgjer kva som skal dokumenterast om enkeltelevar, og korleis dei skal følgjast opp. Måten dette blir gjort på, jf. det individ- og eigenskapsorienterte fokuset som er beskrive ovanfor, kan ha innverknad på kva oppfølging elevar får i vidaregåande.

Vurderingar av meldeskjemainformasjonen frå lærarhald i vidaregåande viser t.d. at dei ikkje får haldepunkt for korleis dei skal arbeide med gråsoneelevane slik at elevane får relevant tilrettelegging. Utgangspunktet til fleire av desse er anten akademiske teoretiske faglege kvalifikasjonar eller handverkskvalifikasjonar. Dei har begge grunnlag for sjølvstendig handling som lærarar, det vil seie teoriformidling og øving i handverket. I dette ser ein også verknader av asymmetriske maktforhold . Det er opp til kontaktlærarar og fellesfaglærarar korleis og i kva grad dei nyttar meldeskjemainformasjonen, samt legg opp tilretteleggings- og oppfølgingsarbeidet for gråsoneelevane. Elevane kan seiast å stå i eit asymmetrisk maktforhold i høve til dei vaksne pedagogiske aktørane. Kontaktlærarane sin strategi med å avvente oppfølgingsarbeidet er eit av fleire døme som illustrerer dette. Ei slik ubalanse i makttilhøva mellom lærarar og elevar kan avgrense handlingsevna til elevane. Elevar som ikkje får den tilrettelegginga dei har behov for og krav på, har lite å stille opp med. Elevar er også handlande aktørar og kan såleis påverke dei strukturane eller systema dei er ein del av. Materialet viser døme på ressurssterke elevar og føresette som gjer skulen merksame på tilretteleggingsbehova eleven har. Dei mobiliserer eigne autoritative ressursar forankra i foreldrerett og elevane sin rett til sjølvstendige val. Dei viser handlingsevne og mobiliserer handlingskapasitet, dersom ein nyttar omgrep frå strukturasjonsteorien og livsløpsteorien. Men ein må og ta høgde for at det er mange elevar og føresette som ikkje sit med like

ressursar og kapasitet til å handle og orientere seg når det gjeld desse forholda.

Dei pedagogiske aktørane i vidaregåande viser til at organisasjonsstrukturen kan gjere arbeidskvardagen vanskeleg. Men er det slik at dei pedagogiske aktørane i er ‘hjelpelause’ offer for ytre omstende? Avgrensar strukturane handlingsevna til dei pedagogiske aktørane? Ifølgje Giddens gjev strukturane både høve til å handle, men kan på same tid verke avgrensande for handling. Dei profesjonelle pedagogiske aktørane kjem med tilløp til systemdiagnosar, dei ser at det er forhold ved organisasjonen som gjer oppfølgings- og tilretteleggingsarbeid vanskeleg. På den andre sida reflekterer dei berre i mindre grad over eiga rolle som pedagogisk aktørar i systemet, og kva dei sjølve kan bidra med for at ein skal lukkast med å følgje opp elevar i gråsona. Det er eit viktig poeng at dei profesjonelle pedagogiske aktørane reflekterer over og klarer å sjå kva handlingsmulegheiter som ligg i strukturane som utgjer rammene for arbeidskvardagen i skulen. Kunnige aktørar, som kontaktlærarar, fellesfaglærarar og rådgjevarar har også eit ansvar for personleg handling. Om det er slik at ein går lydig inn i rollene sine i strukturen, kan dette føre til rutinisering av roller og handlingsmønster – ein er med på å reprodusere sine eigne roller.

Etter mi vurdering, kan desse vilkåra og prosessane vere med på og forklare resultatet – at det oppstår eit brot i samarbeidet mellom kontaktlærarane og lærarane i fellesfaga. Desse vilkåra og prosessane kan medverke til at elevar i gråsona ikkje får den tilrettelegginga dei treng. Slik aukar også risikoen for sirkulære elevovergangar – avbrot og utsetting av opplæringa. Vi ser at dette kastar lys også over den sosiomaterielle forankringa av *det avgrensa kartleggingsblikket* som eg finn grunnlag for i intervjudata for å nytte som tolkingskategori. Denne forankringa blir ytterlegare forsterka gjennom det som kjem fram i det følgjande om dei strukturerande reglane.

6.3.2 Strukturerande reglar – vilkår og prosessar

Denne kombinasjonen av omgrep gir fire nye felt i meiningstabellen ovanfor. Ifølgje Giddens (1984) er strukturerande reglar teknikkar eller framgangsmåtar som aktørane kan nytte i ulike situasjonar i dagleglivet. Giddens deler regelomgrepet inn i to hovudaspekt: På den eine sida, fortolkingsskjema, som gjer det muleg for oss å fortolke og gje meining til den situasjonen vi er i. Det andre hovudaspektet kallar han normer, som verkar retningsgjevande for kva som er akseptable eller uakseptable handlingar i bestemte situasjonar og gjer det muleg for oss å

koordinere sosial samhandling. Reglar og dei to underordna kategoriane, fortolkingsskjema og normer utgjer samla det Giddens viser til som aktørar si kyndigheit eller som grunnlaget for at dei er kunnige. Regelomgrepet ligg på eit meir abstrakt og symbolsk nivå enn ressursdimensjonen, men kan hjelpe oss til å forstå og forklare kva som ligg bak handlingane til dei pedagogiske aktørane.

Døme på fortolkingsskjema kan her vere dei pedagogiske aktørane (lærarar og rådgjevarar i ungdomsskule og vidaregåande) sitt syn på elevar og kva dei legg vekt på når dei skal forklare problem ulike elevar har, samt kva dei legg i omgrep som oppfølging, tilrettelegging, osv. I ungdomsskulen såg vi at kartlegginga bar preg av å vere individorientert og retta mot å dokumentere svakheiter hos elevane (fokus på eleveigenskapar og at vanskar og problem hadde individuelle årsaker). Dette er kjernen i det avgrensa kartleggingsblikket og blir også akseptert i vidaregåande. Rådgjevarar formidlar vidare fortolkingane som er gjort i ungdomsskulen til praksisfeltet og lærarane. Innhaldet i meldeskjemaet dokumenterer korleis eit tolkingsskjema (slik Giddens framstiller det) med fokus på manglar og vanskar styrer handlingane – diagnostisering og kartlegging, men også mangel på tilretteleggande handling, tilrettelegging som ikkje kjem i gang fordi lærarane ikkje ser samanhengen mellom vanskar og samhandlande tiltak.

Kontaktlærarane formidlar indirekte at dei ikkje fullt ut aksepterer dette tolkingsskjemaet og det avgrensa kartleggingsblikket, når dei seier dei vel å vente med å orientere seg i meldeskjemainformasjonen og andre rapportar som beskriv elevar sine føresetnader for læring og behov for tilrettelegging. Grunnlaget for desse skjønnsmessige vurderingane er å gje elevane ein ny sjanse, la dei starte med 'blanke ark' og at dei er redde for å stigmatisere. Ein kan spørje seg om dei pedagogiske aktørane i ungdomsskule og vidaregåande skule opererer med andre normer og har ulike tolkingsrammer når det gjeld gråsoneelevane og tilretteleggingsspørsmål. Ungdomsskulen skil seg frå vidaregåande på fleire felt. Tilretteleggingsarbeidet i ungdomsskulen er prega av tettare oppfølging av elevar, smågruppetiltak og lærarstøtte. I vidaregåande møter elevane ein annan kvardag, overgangen symboliserer til ei viss grad overgang til vaksenliv, med større ansvar for eigen livssituasjon, både i skulesamheng og i fritid. Dei strukturerande reglane, fortolkingsskjema og normer, er forskjellige frå dei som ligg til grunn for praksismønster i ungdomsskulen. Kontaktlæraren i vidaregåande som seier at det er eleven sitt ansvar å ta kontakt om det skal vise seg om han treng hjelp eller meir tilrettelegging, seier noko om nettopp dette - overgangen til ein ny fase,

fasen frå ungdom til ung vaksen. Omgrepet fortolkingsskjema kan også settast i samband med korleis vi tolkar ord, omgrep og kategoriar. Kategorien gråsoneelev vil bli tolka ulikt av ulike aktørar. Fortolkingsskjema som dreg aktøren inn i gruppebasert klassifisering av elevar og ferdigheiter – kjernen i det avgrensa kartleggingsblikket – kan slik medverke til at ein ikkje ser variasjonen mellom elevane. Ei slik tenking kan føre til at ein overser viktige sider og eigenskapar ved elevar – vi har eit felles ord for ein kategori, men legg heilt ulikt innhald i ordet eller koplar ordet til heilt ulike fenomen. Gråsoneelev er eit slikt ord eller omgrep.

Reglane, her normer, legg føringar for korleis dei pedagogiske aktørane bør handle i ulike tilfelle eller situasjonar. Ei overordna norm er førestillinga om at dei unge skal gå beine vegen frå ungdomsskule til vidaregåande skule, fullføre dei oppsette kursa og gå over i arbeid, arbeidsbasert vidarekvalifisering eller vidare kvalifisering gjennom akademiske studium. Denne løypa er institusjonalisert. Dette er den normerte og normale løypa, norma om det vaksensentrerte livsløpet med uavhengigheit, sjølvstende og arbeid som sluttpunkt. Avvik frå dette kvalifiserer for spesielle tiltak. Vi kunne tenke oss heilt andre løyper som starta med praksisår. (For eit døme på ein meir prinsipiell diskusjon av dette, sjå Priestly, 2003:26 ff). Med dette normmessige bakteppet finn vi meir spesifikke strukturerande normer og vilkår t.d. det vi har dokumentert om at elevane har rett til tilrettelegging, at begge institusjonsnivåa aksepterer å legge til grunn gruppebasert klassifisering som reiskap for individuell diagnostisering og personvernnormer. I tillegg til dette kjem dei tvetydige og fleirtydige samarbeidsnormene mellom lærarane i vidaregåande skule (jf meiningstabellen ovanfor). For det første fann eg at normer knytt til elevane sin rett til tilrettelegging og gruppebasert klassifisering som reiskap for individuell diagnostisering, fører til at skulane nyttar differeringsstrategiar, t.d. nivåddifferensiering, som i dei fleste tilfelle føreset at ein ‘sorterer’ elevane i kategoriar etter evne- og kunnskapsnivå. Ein ser at normvilkåra er ein del av prosessmekanismen. Eg har i samsvar med dette også dokumentert at det er ulike normer som rår mellom dei ulike lærarkategoriane. I avsnittet ovanfor om *det individualiserande kartleggingsblikket* og *dødvinkelen*, omtalte eg tre ulikt forankra sett av normer – dei *åtferdsfaglege* normene som t.d. rådgivarar nyttar mest i arbeidet med gråsoneelevane, dei *teorifaglege* normene hos lærarane i fellesfaga eller dei akademiske teorifaga og dei *handverksfaglege* normene hos mange av yrkesfaglærarane. Bruken av meldeskjema kolliderer med den ulikt normbaserte skjønnsutøvinga i desse tre kategoriane av lærarar.

Eit anna døme på strukturerande reglar er personvernnormene, som seier noko om korleis

meldeskjemainformasjonen om elevar skal nyttast og oppbevarast. Personvernnormene vil slik kunne strukturere handlingane til aktørane som skal nytte informasjonen om elevane, t.d. at dei må gå til arkivet og kvittere ut elevmapper når dei treng å orientere seg i meldeskjema, rapportar og liknande. Personvernnormene vil også verke saman med tidsdimensjonen. Lærarane i fellesfag har mange elevar og klasser, ofte fordelt rundt på forskjellige vidaregåande avdelingar. Normer om personvern og tidsrammene kan slik ha innverknad på lærarane si evne til å orientere seg om elevar.

Dette viser at strukturerande reglar - fortolkingsskjema og normer, saman med strukturerande ressursar – allokative og autoritative, er vilkår som verkar i samhandling mellom aktørar i ulike fasar av meldeskjemaprosessen. Slik eg tolkar det, hjelper desse teoriomgrepa oss til å spesifisere korleis vilkår verkar i ulike prosessar mellom aktørar og fører fram til resultata ein ser. Arfwedson (1985: 60ff) nyttar skulekodeomgrepet til å setje namn på tilsvarande prosessar i skulen. Ved å nytte skulekodeomgrepet sette han namn på dei reglane og tolkings- og handlingsprinsippa skular nyttar seg av. Skulekoda vert utforma under innflytelse av tre typar av faktorar: systemkontekst (påbod frå stat og kommune), ytre kontekst (skulens nærmiljø og foreldregrupper) og indre kontekst (skulens tradisjon og historie). Skulekodeomgrepet beskriv slik at skular representerer forskjellige kulturar, og at faktorar knytt til indre og ytre kontekst forklarar kulturelle skilnader mellom organisasjonar eller institusjonar. Kodeomgrepet til Arfwedson representerer såleis ingen systematisk analysemodell der ein sameinar samspelet mellom rammevilkår – prosessar – resultat og forholdet mellom struktur og aktør, samt strukturerande reglar og ressursar som inngår i desse prosessane. På grunnlag av dette meiner eg at den rammefaktorteoretiske modellen supplert med den strukutrasjonsteoretiske modellen representerer eit meir presist og kanskje også eit meir sakssvarande analytisk alternativ for nett denne studien.

6.4 Utsyn – vidare forskning

I dette arbeidet har eg gjennom analyse av materiale frå intervju med sentrale aktørar i overgangsproessen, (rådgjevarar, kontaktlærarar og gråsoneelevar), kome fram til resultat som viser at ei rekkje sosiomaterielle og symbolsk formidla faktorar er verksame og påverkar meldeskjemaprosessen og formar det eg har kalla eit avgrensa individualiserande kartleggingsblikk . Dette blikket tilfredsstiller ikkje det profesjonelle kravet om både person-

og systemdiagnose. Ved hjelp av hjelp av rammefaktorteori og strukturasjonsteori, har eg forsøkt å rekonstruere kva rammevilkår og prosessar som har skapt resultata for å forklare og forstå. Resultata som er dokumenterte viser at meldeskjemaprosessen stoppar opp og bryt saman, grunna mellom anna møte- og samarbeidsbrot mellom kontaktlærarar og faglærarar. Vidare finn ein at det ikkje er balanse mellom det individorienterte og systemorienterte kartleggingsblikket. Kartleggingsblikket er avgrensa, der ein individualiserer problemårsaker. Dette viser seg også att i tilretteleggingspraksisen, som er mangelorientert heller enn ressursorientert. Dette kan føre til at elevar ikkje får tilrettelegginga dei har behov for, og kan slik møte auka risiko for sirkulære elevovergangar og påfølgjande utsetting og avbrot.

Sjølv om resultata til ein viss grad kan verke lite oppløftande, meiner eg at meldeskjemaordninga som del av prosedyrane i overgangsprosessen frå ungdomsskule til vidaregåande skule for gråsoneelevar har mykje for seg. Meldeskjemaordninga har potensiale til å bli eit nyttig verkty i overgangsprosessen, saman med andre tiltak, jf. mangfald av tiltak som blir vist til i *nasjonal satsing mot fråfall* (Tangen, 2008: 569), og Anderson et.al. (2000: 325-339) si anbefaling om omfattande tiltaks- og overgangsprogram. For at ordninga skal fungere som eit positivt element i overgangsprosessen, er ein avhengig av at informasjonen om elevane kjem fram til praksisnivået (noko han ser ut til å gjere), men mest av alt at aktørane som har ansvar for den daglege oppfølginga av elevane, her kontaktlærarar og fellesfaglærarar, set seg inn i informasjonen og nyttar han aktivt i tilretteleggingsarbeidet. Om ein får til dette er avhengig både av at kvar enkelt aktør er seg dette ansvaret bevisst, men også at dei strukturelle tilhøva ligg til rette for det. Ein må få på plass materielle rammer eller strukturar som gjer eit slikt arbeid muleg å gjennomføre. I tillegg er det også naudsynt at dei pedagogiske aktørane har strategiar, planar og felles retningslinjer for korleis dei skal gjennomføre oppfølgings- og tilretteleggingstiltaka i praksis. Til dømes undersøking av verknadane av eit klart meir praksisforankra opplæringsinnhald. Slik kan ein få meldeskjema som del av prosedyrane i overgangsprosessen til å fungere som reelt tiltak til det beste for elevar i gråsona i overgangen til vidaregåande skule.

Vidare forskning på dei forklarande mekanismane vi ser konturane av i denne studien, krev at ein følgjer eit langt større utval av gråsoneelevar over fleire år frå ungdomssteget og over i og gjennom heile vidaregåande skule. På den måten kan vi få fram kva som faktisk hender med

gråsonenelevane og ta i bruk meir presist og i større detalj omgrepa i livsløpsteorien – som t.d. sjansespel, tidsplassering, tidslengd, sekvens, samanvevde liv og overgangstettleik m.fl.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Anderson, L.W. et. al. (2000). *School transitions: beginning of the end or a new beginning*. I International Journal of Educational research 33 (2000) 325-329. USA, Pergamon.
- Arfwedson, G. (1985): *School Codes and Teachers work. Three studies on teacher work contexts*. Doctoral dissertation. Stockholm: Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. Malmö: Lieber Förlag.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, Daryl, J.B., Hoeksema, S.N. (1996). *Hildegard's introduction to psychology*. USA, Harcourt Brace.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo, Det norske samlaget.
- Befring, E. og Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Corbin, J., Strauss, A. (1998). *Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. USA, Sage Publications.
- Dahllöf, U. (1997). *En återblick på det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare*. I Kvalsund m.fl. (red). (1998). *I lärande fellesskap*. Høgskulen i Volda og Møreforskning i Volda.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Elder, G. et. al. (2004). *The emergence and development of life course theory* I Mortimer, J.T. and Shanahan, M.J. (2004). *Handbook of the life course*. New York, Springer.
- Elder, G. og Shanahan, M.J. (1997). *Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv* I Frønes m.fl. (red). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Frønes, I., Heggen, K. og Myklebust, J. O. (red) (1997). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of society*. USA, Polity press.
- Grue, L. (2006). *Funksjonshemming, retorikk og forståelse*. Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Guneriusen, W. (1996). *Aktør, handling og struktur: grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo, TANO.

- Hatch, M.J. (2004). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Holmberg, J.B. (1998). *Kvalitet i overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med spesielle behov. Delrapport 3: En kartlegging av skolens arbeid med overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med spesielle behov, og hvordan elevene selv opplever denne overgangen*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Høydal M. Og Larsen A. M. B (2006) *Rapport om spesialundervisning*. Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden . Innføring i generell didaktikk*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund (1998). *Om det konstruerende i utdanningsforskninga. Rammefaktorteoretisk tenking i to nasjonale forskningsprosjekt*. I Kvalsund m.fl. (red). (1998). *I lærande fellesskap*. Høgskulen i Volda og Møreforskning i Volda.
- Kvalsund, R. Deichman-Sørensen, T. og Aamodth, P.O. (red) (2003). *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 98*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Lødding og Tornes et. al. (1997). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av reform 94*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Myklebust, J.O. (1997). *Overgang på særvilkår. Oppflytting og utdanningsavbrot i vidaregåande opplæring* I Lødding, B. og Tornes, K. (red). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringa av reform 94*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA, Sage Publications inc.
- Priestley, M. (2003). *Disability. A life course approach*. Cambridge, UK, Polity Press.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo, Fagbokforlaget
- Tangen, R. (2008). *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*. I Befring, E. og Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Rapportar:

Buskerud fylkeskommune. Utdanningsavdelingen. *En rettledning i arbeidet med søknad om spesialundervisning og søknad om inntak på særskilt grunnlag i videregående opplæring 2007 / 2008*

Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen. Informasjonshefte for skoleåret 2007 / 2008: 3)

Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen. *Informasjonshefte for skoleåret 2009 / 2010.*

Buskerud fylkeskommune, Utdanningsavdelingen. *Forslag til endrede rutiner for overgangsordninger grunnskole / videregående skole for elever i ordinært inntak som har behov for tilrettelegginger eller spesialundervisning, 2008.*

NOU 2009. *Rett til læring, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.*

Statistisk Sentralbyrå (2009). *Fakta om utdanning 2009 – nøkkeltall fra 2007.* Statistisk sentralbyrå. Oslo- Kongsvinger.

Vedlegg 1. Førespurnad og orientering til rådgjevarar og kontaktlærar i ungdomsskule og vidaregåande.

Orientering til informantar.

Materioppgåve med tema: ‘Overgangen frå grunnskule til vidaregåande skule for ‘gråsoneelevar’.

Føremål med studien

Buskerud fylkeskommune har endra søknadsprosedyrane for spesialundervisning, slik at elevar som søker ordinært opptak til vidaregåande skule kan få lagt ved søknaden eit meldeskjema (B-skjema) til mottakarskulen med informasjon om elevane sine førestnader og behov. (Elevar dette gjeld er: 1. dei som treng noko tilrettelegging, men ikkje spesialundervisning, 2. elevar som treng spesialundervisning, men som ikkje søker på særskilt grunnlag).

Føremålet med undersøkinga er å finne ut korleis dette ‘gråsoneinntaket’ fungerer, og korleis det nye meldeskjemaet som del av prosedyrane i overgangsprosessen kan fungere som grunnlag for tilrettelegginga av opplæringstilbodet i vidaregåande skule for elevgruppa det gjeld. Eg ønskjar å vite meir om overgangsprosessen for ‘gråsoneelevar’, korleis meldeskjemaordninga fungerer og blir nytta i overgangsprosessen.

Kva inneber deltaking i undersøkinga

Som ein del av oppgåva vil eg gjere ei kvalitativ undersøking. Eg ønskjar å intervjuje rådgjevarar i ungdomsskule og vidaregåande skule, samt elevar i ungdomskulen som har vore med og fylt ut meldeskjema (B-skjema). Eg har eit ønske om å gjennomføre intervjuet i veke 10-12.

Intervjuet vil vare omlag 45 minutt, og det vil bli gjort lydopptak av samtalen. Alle innsamla data om deg vil bli anonymisert. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgåva. Opplysningane anonymiserast og lydopptaka vil bli sletta når oppgåva er ferdig innan utgangen av 2009.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst undervegs, utan å måtte begrunne dette nærare. Dersom du trekker deg vil alle innsamla data om deg bli anonymisert og sletta

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Om meg sjølv

Eg er student ved Universitetet i Oslo, avdeling for spesialpedagogikk, Mastergradsstudium i spesialpedagogikk. Rettleiar under gjennomføringa av prosjektet er professor Reidun Tangen.

Oslo 24. februar 2009

Dag Rune Kvalsund. Tlf. 97005364

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring rådgjevarar og lærarar ungdomsskule / vidaregåande

Samtykke til å delta i forskningsprosjekt.

Det er gitt informasjon om arbeidet med masteroppgaven for Dag Rune Kvalsund

Jeg er kjent med at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet, og at alle opplysninger vil bli anonymisert".

Sted:

Dato:

.....

Informant

.....

Dag Rune Kvalsund

masterstudent

Vedlegg 3. Forespurnad og orientering til elever og foresatte

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Hei!

Mitt navn er Dag Rune Kvalsund. Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk, og jobber for tiden med å skrive hovedoppgave.

Du skal nå snart ta steget over til videregående skole. I søknaden din til videregående skole har du lagt ved et meldeskjema som du har fylt ut i samarbeid med rådgiver og dine foresatte. I denne forbindelse er jeg interessert i å gjøre et lite intervju med deg og stille deg noen spørsmål.

Jeg har også behov for å innhente kopi av meldeskjemaet du har fylt ut i samarbeid med rådgiver og dine foresatte.

Om du er villig til å bli intervjuet, vil du få informasjon om tid og sted av rådgiver ved din skole. Det er da også viktig at du leser gjennom orienteringen på side 2 sammen med dine foreldre, og at dere skriver under på samtykkeerklæringen du finner på side 3 og levere denne til rådgiver ved din skole.

Intervjuet vil vare omtrent 40 minutter. I intervjuet vil jeg snakke med deg om overgangen fra ungdomskole til videregående skole og hvordan du har jobbet med å fylle ut meldeskjema jf. orienteringen du finner på neste side (side 2). Om du / dine foresatte har spørsmål vedrørende undersøkelsen og intervjuet, ta kontakt med rådgiver på din skole. Eller ta kontakt med meg.

Mvh. Dag Rune Kvalsund

Tlf. 97005364. E-post: dagrk@student.uv.uio.no

Orientering til elever og foresatte om undersøkelse.

Formål med prosjektet.

Formålet med undersøkelsen er å finne ut mer om hvordan en kan få til en god overgang fra grunnskole til videregående skole for elever, samt hvordan ordningen med meldeskjema (B-skjema) som del av prosedyrene i overgangsprosessen kan fungere som grunnlag for tilretteleggingen av opplæringstilbudet i videregående skole.

Hva innebærer deltagelse i undersøkelsen

Som del av oppgaven vil jeg gjøre en kvalitativt undersøkelse. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i mars, uke 10-12. Du vil få informasjon om tid og sted av din kontaktlærer.

Intervjuet vil vare ca 40 minutter, og vil bli gjennomført på din skole. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen. Alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2009.

I tillegg har jeg behov for å innhente kopi av meldeskjema (B-skjema) som du har fylt ut. Til dette trenger jeg samtykke fra deg og dine foresatte. Du / dere kan gi samtykke til dette ved å skrive under på vedlagt samtykkeerklæring. Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Forsker (student) og veileder har tilgang til dette materialet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert og slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Om meg selv

Jeg er student ved Universitetet i Oslo, avdeling for spesialpedagogikk, Mastergradsstudium i spesialpedagogikk. Veileder under gjennomføringen av prosjektet er professor Reidun Tangen.

Oslo 24 februar 2009

Dag Rune Kvalsund. Tlf. 97005364

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring elevar og føresette

Samtykke til å delta i forskningsprosjekt. Elev og foresatte.

Det er gitt informasjon om arbeidet med masteroppgaven for Dag Rune Kvalsund

Jeg er kjent med at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet, og

at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.

Jeg samtykker til at forsker kan innhente meldeskjema.

Sted:

Dato:

.....

Informant

.....

Foresatte

.....

Dag Rune Kvalsund

masterstudent

Vedlegg 5. Spørjeguide rådgjevarar og kontaktlærarar ungdomsskule / vidaregåande

Spørjeguide. Rådgjevarar og kontaktlærarar i USK og VGS

Kjønn	<input type="checkbox"/> Kvinne	<input type="checkbox"/> Mann
Fødd årstal	
Yrkestittel	
Utdanning	
Har vore rådgjevar / kontaktlærar i	
Tilsett ved	<input type="checkbox"/> Vgs yrkesfag	<input type="checkbox"/> Vgs. A F/studiespes.
	<input type="checkbox"/> Ungdomsskule	

Spørsmåla eg vil stille gjeld tilrettelegginga for gråsoneelevar (elevar med tilretteleggingsbehov etter lærarvurdering, men som søkjer ordinært, ved overgangen til vidaregåande skule.

Forskingsspørsmål 1. Korleis skjer identifiseringa av gråsoneelevar?

-kven? (rådgivar, lærar, leiing, foreldre, elev, PPT, PPOT)

-kva gjer du/dei?

- korleis?

-når? (fasar i arbeidet?)

-kva fremmer/hemmer at aktuelle elevar kjem med/ikkje kjem med?

-forhold ved eleven (fråver, innadvent, usynleg, uroleg, utadvent, fagleg kompetanse)?

- forhold i organisasjonen/skulen?
- relasjonar mellom aktørane (lærarar, innad i spes.ped teamet)?
- organiseringa av arbeidet?
- kompetanseforhold i lærarkollegiet?
- leiinga
- skeiv vektlegging av faglege eller sosiale problem i meldeskjemaet?
- foreldrenekt (frykt for stempling)?
- anna

Forskingsspørsmål 2. Korleis skjer det vidare arbeidet med gråsonerelevane og korleis blir meldeskjemaet brukt i denne prosessen?

-kven? (rådgivar, lærar, leiing, foreldre, elev)

-kva gjer dei?

- opplegg: oppfølging av elevar, samanheng, kontinuitet, heilskapleg tiltak vs. enkeltstående / fragmenterte tiltak?)

-når?

- (fasar i arbeidet?) (førebuing – gjennomføring-oppfølging?).

- korleis blir meldeskjemaet og dokumentasjon nytta i tilretteleggingsarbeid?

-kva kan fremme/hemme oppfølgingsarbeidet?

-forhold ved eleven (fråver,innovervend, usynleg, uroleg, utovervend)?

-forhold i organisasjonen/skulen?

-relasjonar mellom aktørane (lærarar, innad i spes.ped teamet/rådgivar, mellom lærarar og rådgivarar)?

-organiseringa av arbeidet?

-kompetanseforhold i lærarkollegiet?

-leiinga

-skeiv vektlegging av faglege eller sosiale problem i meldeskjemaet?

-forhold ved sosialt nettverk (foreldre, kameratar)

-kontakt og samarbeid med vidaregåande skule/ungdomsskule?

-formell kontakt?

-uformell kontakt?

-kven?

-når?

-korleis (telefon, brev, møte, andre måtar)?

-kven tar førstekontakt

-korleis fungerer meldeskjemaet?

-informasjonen i skjemaet, utforming, brukarvennleg, lett å forstå?

-vekt på det faglege framfor det sosiale – eller motsett?

-erfaringar?

-kva blir dokumentert?

-situasjons-/systemorientert – sosialt og fagleg? (vurdering av manglar ved tilrettelegginga i u-skulen/vg-skulen; at elevens vanskar har slike forklaringsmoment også)? Eller elevorientert – sosialt og fagleg?

- retningslinjer / rutiner for bruk av meldeskjemaet?

-kva er forskjellen når du samanliknar gamal ordning/prosedyrer med prosessen med bruk av det nye meldeskjemaet?

Forskingsspørsmål 3. Korleis skulle overgangen foregå om du tenkjer ideelt, slik det etter di meining burde vere – kva kjenneteiknar ein god overgangsmodell?

- Kva?

- Informasjon om tilretteleggingstilbud i vgs?

- Veiledning (skulepresentasjon, skulebesøk, hospitering)?

- Innhald i overgang? (oppl i usk og vgs tek utgangspunkt i eleven sine læreføresetnader og bidreg til samanheng i opplæringsløpet.

- Relasjon i overgang (samarbeid mellom involverte aktørar i overgangsfasen.

- Tidsperspektiv: Førebuing, gjennomføring, oppfølging.

- Elevorientert – sosialt og fagleg , Situasjons / systemorientert - sosialt og fagleg.

- Korleis?

- Kvifor?

Vedlegg 6. Spørjeguide elevar ungdomsskule

Spørjeguide til elevar i ungdomskulen

Kjønn ☐ Kvinne ☐ Mann

Fødd årstal

Tittel

Elev ved ☐ Offentleg USK ☐ Privat USK ☐ Spes USK

Klassesteg

Forskningsspørsmål 4: Eleverfaringar med overgang til vidaregåande skule?

1. Kvifor vil du gå på vidaregåande skule?
2. Kva veit du om den vidaregåande skulen du skal gå på (Skulemiljøet generelt, miljøet ved det tilbodet/kursopplegget du skal følgje, opplæringstilbodet, lærarane, det sosiale miljøet, elevmiljøet)?
3. Hvordan har du forberedt deg/ forbereder du deg til overgangen til vidaregåande skule?
4. Hvordan har du blitt forberedt av ungdomsskulen på overgangen til vidaregåande skule? (Stikkord: når, kva, korleis, informasjon: (tilretteleggingstiltak, ekstra støtte i vgs), støtte: (frå kven?) , rettleiing, skulebesøk).
5. Korleis synest du at arbeidet med å forberede deg til overgangen til Vg-skule har gått til no?

6. Kva er, slik du ser det, viktig å legge vekt på i overgangsprosessen / før en skal gå over til Vg-skule? (Stikkord: tida fram mot overgangen til vidaregåande skule, planlegging, gjennomføring, oppfølging).

7. Kva ser du som **utfordringar/mulege hindringer** når du no skal ta steget over i vidaregåande skule? (*Skulemiljøet generelt, miljøet ved det tilbodet/kursopplegget du skal følgje, opplæringstilbodet, lærarane, det sosiale miljøet, elevmiljøet*)

8. Kva **mulegheiter** ser du ved overgangen? (*Skulemiljøet generelt, miljøet ved det tilbodet/kursopplegget du skal følgje, opplæringstilbodet, lærarane, det sosiale miljøet, elevmiljøet*)

9. Om du er i tvil om noe / lurar på noe som gjelder overgangen til vidaregåande skule, kven snakker du med / henvender du deg til da?

Om meldeskjema: (ein føresetnad at eleven har fylt ut dette):

Du har i samarbeid med rådgjevingstenesta på skulen vært med og fylt ut eigenmeldeskjema som skal sendast over til Vgs. Eg tenkte at vi kunne snakke litt om korleis de har jobba med dette skjemaet:

10. Kjenner du til meldeskjemaet?

11. Når fekk du kjennskap til meldeskjemaet?

12. Korleis fekk du vite om mulegheita til å fylle ut meldeskjema?

13. Kjenner du innhaldet i skjemaet (Stikkord: Mål/hensikt, kva opplysningar det omfattar,)?

14. Kan du fortelle om korleis du/ de har jobba med å fylle ut meldeskjemaet?
15. Hvilke personer fra skulen var med i denne prosessen / kven har vore din(e) kontaktperson(ar) i denne prosessen?
16. Korleis vil du beskrive samarbeidet mellom deg og rådgjevar (og andre) når det gjeld utfylling av meldeskjemaet?
17. (Korleis) har du samarbeidet med andre i denne prosessen (kameratar, foreldre, andre)?
18. Hva veit du om hvordan meldeskjemaet og informasjonen dere har fylt ut er tenkt å bli brukt? (Stikkord: Kva veit du om dette / forventinger? Kva bygger du standpunktet på? Informasjon frå skulen, eiga vurdering, foreldre si vurdering?, kameratar si vurdering?)
19. Vidare: Kan du fortelle litt om hvilken type opplysningar dere fylte / skreiv inn i meldeskjemaet?
20. Har du behov for (noen form) for tilrettelegging av opplæringen når du skal begynne på videregående skule? (Stikkord: Kva bygger denne behovsvurderinga på? Eiga vurdering, uttale/fråsegn frå lærar(ar), rådgivar, foreldre, kameratar, andre?)
21. I tilfelle, kva slags behov har du / kva type tilrettelegging treng du / har du behov for?
22. Har du noe du vil legge til som ikkje har kome fram til no?
22. Har du kommentarer til intervjuprosessen?

Vedlegg 7. Spørjeguide elever vidaregåande

Spørjeguide til elever i vidaregåande skule

Kjønn ☐ Kvinne ☐ Mann

Fødd årstal

Tittel

Elev ved ☐ Vgs studiespesialisering ☐ Vgs yrkesfag

Klassesteg

Eleverfaringar med overgangen frå usk til vgs.:

Sist gang snakket vi om hvordan du hadde forberedt deg til overgangen til vidaregåande skole, og om meldeskjemaet du hadde fylt ut sammen med rådgiver, foreldre og kontaktlærer i usk. Nå er jeg interessert i å vite mer om hvordan overgangen til vgs har gått. Først:

1. Kan du fortelle litt om den vidaregåande skolen og linja du går på nå (kursopplegg, opplæringstilbud, lærerne, det sosiale miljøet, osv.).
2. Føler du at du har valgt rett studietilbud / vidaregåande skole?
3. Hvordan vil du beskrive overgangen fra ungdomsskole til vidaregåande skole?
4. Når du tenker tilbake på tida før overgangen til vgs – var måten du forberedte deg selv og måten du ble forberedt på av usk relevant for det utdanningstilbudet du har startet opp på i vidaregåande?
5. Har du fått oppfølging / støtte av personer fra usk eller vgs i overgangen / overgangsprosessen? (lærere usk / vgs, foreldre, annet).
6. I tilfelle: hvem har fulgt deg opp og hvilken oppfølging har du fått?

7. Om du skulle si noe om hva som har vært viktig for deg i overgangsprosessen, hva vil du trekke fram da? (overgangen fra usk til vgs og etter oppstart i vgs). (Førebuing, støtte og oppfølging, informasjon om tilretteleggingstilbud, tidleg tilrettelegging, nytt miljø nye muligheter)

8. Hva har vært utfordringer / hindringer i overgangen til videregående og etter du startet i vgs. ? (Negative erfaringer). (Førebuing, støtte og oppfølging, informasjon om tilretteleggingstilbud, tidleg tilrettelegging, nytt miljø)

9. Hvilke muligheter har overgangen til videregående skapt for deg? (positive sider, oppfølging, støtte, tilrettelegging, nye fag, sosialt, nye lærere, venner, mer praktisk)

10. Har du noe du vil legge til når det gjelder overgangen til videregående skole?

Om tilrettelegging / tilpassing av opplæringa i Vgs.

Sist gang vi møttes, før overgangen til videregående skole, snakket vi om at du hadde fylt ut meldeskjema sammen med rådgiver, kontaktlærer og foreldre. Meldeskjemaet inneholdt opplysninger om hva slags tilrettelegging du hadde hatt i usk, og hvilke behov for tilrettelegging / tilpassing du hadde / evt kunne få i vgs. Denne informasjonen skulle sendes til den videregående skolen du skulle starte ved, slik at de på best mulig måte kunne tilpasse opplæringen etter dine behov.

11. Får du (noen form) for tilrettelegging / tilpassing av opplæringa på det utdanningstilbudet du går i dag?

12. I tilfelle: på hvilke områder / fag og hvilken type tilrettelegging / tilpassing får du? (fagområde, ressurser, organisering, tid – tenk gjennom stikkorda med utgangspunkt i 1. resultat-rammevilkår og prosessar og 2. Strukturerande reglar og ressursar. Gjer dette med alle spørsmåla i intervjuguiden).

12. Hva vet du om hvordan kontaktlærer og / eller andre har planlagt å tilrettelegge / tilpasse opplæringa for deg? (f.eks utgangspunkt i informasjon fra meldeskjema / avleverande skule, informasjon og orientering, innflytelse på planlegging, IOP)

13. I tilfelle: når og av hvem fikk du informasjon om tilrettelegging / tiltak?

14. Hva har vært din rolle i arbeidet med planlegging av tilrettelegging / tilpassing? (Delaktig, innflytelse, medvirkning).

14. Har du nytte av den tilrettelegginga / tilpassinga du har tilbud om nå?

15. Hvordan vil du beskrive sammenhengen / samsvaret mellom tilretteleggingsbehovene du, rådgiver, kontaktlærer og dine foreldre meldte fra om til vgs i meldeskjemaet og den tilretteleggingen du (eventuelt) får i dag?

16. Er det noe du vil legge til som ikke har komnt fram til nå? (oppfølging, tilrettelegging, egen situasjon).

17. Har du kommentarer til intervjuprosessen?

Vedlegg 8. Meldeskjema B

B

BUSKERUD FYLKESKOMMUNE
Utdanningsavdelingen

Konfidensielt
Brukerid:

MELDING OM BEHOV FOR TILRETTELEGGING AV OPPLÆRINGEN 2009/2010

(Sendes inntakskontoret i 3 eksemplarer som vedlegg til elektronisk søknad. Inntakskontoret sender meldingsskjemaet til den skolen som er angitt som 1. ønske og til PPOT)

FRIST FOR INNSENDING ER 1. MARS 2009

Dette skjema kan brukes av elever som søker ordinært inntak til videregående skole.

① Formålet med skjemaet er at den videregående skolen så tidlig som mulig skal få oversikt over behov for tilrettelegging det bør tas hensyn til ved planlegging av opplæringen.

② Meldingen skal også danne grunnlag for vurdering av behovet for søknad om spesialundervisning i forhold til det utdanningsprogrammet søkeren blir tatt inn på, jf. Opplæringslova § 5-1.

Fødsels- og personnummer:		
Etternavn, fornavn:	Adresse:	Postnummer/sted:
Telefonnummer:	E-postadresse:	

Avgiverskole:	Kontaktperson:	Telefonnummer:
---------------	----------------	----------------

Jeg har søkt følgende:

nr	Utdanningsprogram / programområde	Skolekode	Skolekode	Skolekode
1				
2				
3				

Årsak til at søkeren har behov for tilrettelagt opplæring:

<input type="checkbox"/> lese-/skrivevansker	<input type="checkbox"/> motoriske vansker
<input type="checkbox"/> Fagvansker	<input type="checkbox"/> hørselshemmet
<input type="checkbox"/> medisinske vansker	<input type="checkbox"/> synshemmet
<input type="checkbox"/> sosiale og emosjonelle vansker	<input type="checkbox"/> svake norskkunnskaper (minoritetsspråklige)
<input checked="" type="checkbox"/> annet, angi hva:	



BUSKERUD FYLKESKOMMUNE
Utdanningsavdelingen

Konfidensielt
Brukerid:

Spesielt for minoritetsspråklige:

Har eleven fulgt ☐ ordinær læreplan for norsk med tilpasninger
☐ læreplanen for grunnleggende norsk for minoriteter

Hvilket nivå ligger eleven på?

Når ble eleven sist kartlagt i forhold til læreplanen for grunnleggende norsk for minoriteter?

Opplysninger om tilretteleggingstiltak / spesialundervisning inneværende år

~~Det er ingen tilretteleggingstiltak / spesialundervisning inneværende år.~~

Hvis søkeren har hatt spesialundervisning i hht. § 5-1 i Opplæringslova, må pedagogisk rapport og sakkyndig vurdering av nære dato legges ved.

Spesielle tilretteleggingsbehov:

- ☐ Spesiell skoleskyssordning
- ☐ Tilpasning av skolebygg/undervisningslokale
- ☐ Særskilt verneutstyr/vernetiltak i forbindelse med maskiner / utstyr / utplassering i arbeidslivet
- ☐ Tekniske hjelpemidler/utstyr

Hvilke:

- ☐ Organisering av opplæringa for hørsels-/synshemmede elever slik som angitt i Opplæringslova § 3-9 og § 3-10
- ☐ Elevassistent

Jeg gir herved mottakerskolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPOT) fullmakt til å kontakte den skolen jeg går på inneværende år for å innhente nødvendig informasjon om mine tilretteleggingsbehov.

~~Det er ingen tilretteleggingsbehov.~~

Sted, dato

.....
underskrift søker

.....
underskrift foresatte

.....
underskrift avgiverskole

Vedlegg 9. Godkjenning av prosjekt. Norsk Samfunnsvitenskapleg Datateneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Reidun Tangen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 27.02.2009

Vår ref: 21020 / 2 / SOJ

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21020	<i>Overgang fra grunnskule til videregående skule for "gråsonerelev".</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Reidun Tangen</i>
Student	<i>Dag Rune Kvalsund</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Dag Rune Kvalsund, Rolf E. Stenersens Allé 4 H0303, 0858 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no